



Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2008-2009

La professionnalisation des formateurs Contribution à la construction d'une ingénierie de formation

**Le cas particulier de La Poste
Campus des métiers du Courrier de Rennes
Antenne de Nantes**

Mémoire présenté et soutenu par FONTENEAU Anaïs

Sous la direction de Catherine Guillaumin, Maître de Conférences

En vue de l'obtention du
Master Professionnel 2ème année – Arts, Lettres & Langues
Mention Professionnelle Ingénierie de la formation
Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes

« L'instruction doit être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les citoyens. Elle doit, dans ses divers degrés, embrasser le système entier des connaissances humaines et assurer aux hommes dans tous les âges de la vie, la faculté de conserver leurs connaissances et d'en acquérir de nouvelles. On instruira le peuple des lois nouvelles, des observations d'agriculture, des méthodes économiques qu'il lui importe de ne pas ignorer : on lui montrera l'art de s'instruire lui-même ».

Condorcet, Extrait d'un rapport présenté par le Comité d'instruction publique à l'Assemblée nationale, en 1792.

REMERCIEMENTS

J'adresse tout d'abord mes remerciements à Catherine GUILLAUMIN qui a dirigé ce mémoire, et particulièrement pour la qualité de son accompagnement et ses encouragements. Merci également à Stéphane.B, pour ses conseils et ses contacts, sans qui je n'aurais pas trouvé meilleur stage professionnel.

Je tiens également à remercier l'ensemble de l'équipe de La Poste du Campus des métiers du Courrier de Rennes, en particulier Corinne.C, directrice du Campus qui m'a permis d'intégrer l'équipe, ainsi que Isabelle.J, responsable de l'équipe formation, pour sa qualité de tuteur, pour la confiance qu'elle m'a accordé dans les missions, son encadrement et son écoute.

Je remercie vivement les formateurs de Rennes et Nantes qui m'ont accueilli et qui ont accepté de m'accorder du temps pour m'expliquer leur travail et les problématiques auxquelles ils sont confrontés.

Enfin, merci bien entendu à mes proches, particulièrement à mes parents, sans qui je ne serais pas arrivé là. Merci donc à ma famille et mes amis très proches pour m'avoir soutenue tout au long de ce travail.

SOMMAIRE

Remerciements.....	3
Sommaire	4
Introduction générale	5
Partie I. Du centre de formation de La Poste à l'ingénierie de formation	7
1 – Du terrain à l'émergence d'une question de départ	8
Chapitre 1. Un terrain de formation et de recherche : le centre de formation de l'Université du Courrier de Rennes (antenne de Nantes)	8
Chapitre 2. Du centre de formation à l'émergence d'une question de départ.....	17
2 – Vers une ingénierie de formation pour la professionnalisation : les concepts clés	20
Chapitre 3. La professionnalisation et les communautés de pratiques	21
Chapitre 4. L'ingénierie pédagogique comme dimension de la professionnalisation	37
Chapitre 5. La didactique professionnelle	48
Chapitre 6. L'ingénierie didactique professionnelle et la réflexivité comme dimensions de la professionnalisation.....	60
3 - Problématisation d'une ingénierie de formation des formateurs et hypothèses de la recherche.....	75
Chapitre 7. Modélisation et problématisation d'une ingénierie de formation	76
Chapitre 8. Les hypothèses du travail de recherche.....	80
Partie II. Mise en évidence du parcours de la recherche	84
4 – Méthodologie de la recherche et identification des données recueillies	85
Chapitre 9. Une recherche-action dans le cadre de l'articulation stage / formation	85
Chapitre 10. La méthode : tâtonnements et bouclages	96
Chapitre 11. Analyse des données	104
5 – De la méthode à l'élaboration d'une ingénierie de formation pour la professionnalisation des formateurs.....	112
Chapitre 12. Interprétation du recueil de données	113
Chapitre 13. Conception et construction d'une ingénierie de formation pour les formateurs de La Poste	120
Annexes	128
Table des Figures	218
Références Bibliographiques	218
Table des Matières	226

INTRODUCTION GENERALE

Condorcet s'est intéressé à de nombreux secteurs de la connaissance. Ignorée pendant presque un siècle, son œuvre est revenue au goût du jour avec la mise sur pied de l'instruction publique. Il faut relire ce penseur de l'instruction publique qu'il voyait comme une condition nécessaire à un progrès vers l'égalité et la liberté.

Ce texte a été choisi en préambule car il est l'œuvre du fondateur des systèmes scolaires modernes, du premier didacticien et du précurseur de l'éducation permanente. L'expression « *conserver ses connaissances et en acquérir de nouvelles à tous les âges de la vie* » illustre le premier principe de l'andragogie, la pédagogie des adultes.

Cet auteur a enfin été choisi parce que qu'il se situe dans une logique de transmission de savoirs, il imagina pour la première fois des manuels d'accompagnement pour les enseignants. La création du Conservatoire national des Arts et Métiers par la Convention sera la seule réalisation concrète du *Rapport Condorcet*. Il faudra deux cents ans pour en mesurer la modernité.

Cette recherche s'est articulée entre la formation à l'Université de Tours, l'action à l'Université du Courrier de La Poste et la recherche personnelle. Articulée autour de cinq grandes étapes : la contextualisation, la conceptualisation, la problématisation, l'identification et l'élaboration, cette recherche est un véritable parcours vers la construction d'une ingénierie de formation pour la professionnalisation de formateurs. La recherche représente le moment réflexif du chercheur.

Le Boterf (2002b) évoque ce moment réflexif :

« Ecrire ce n'est pas seulement 'coucher sur le papier' (ou sur l'écran !) un savoir qui serait prééxistant : c'est produire des connaissances nouvelles et découvrir en écrivant. Le processus même de l'écriture est un processus créateur ».¹

¹ LE BOTERF, G. (2002b). « Analyser, capitaliser et transférer des pratiques, une exigence pour agir en professionnel », in *Les cahiers innover et réussir*, n°4, mai 2002, p3. Ressource en ligne, consultée en 03.2008 sur <http://guyleboterf-conseil.com>

La formation – action – recherche est un ensemble complet qui permet la mutualisation des connaissances et des compétences professionnelles. Passer de la formation universitaire à la situation professionnelle, permet la mixité des connaissances, tant au niveau théorique que pratique. Les rencontres professionnelles nous apportent la conception d'une pratique, tandis que les recherches théoriques fondent la base de ce travail.

Le thème principal, étant la professionnalisation, a été choisi pour répondre aux attentes de l'entreprise et pour étudier l'émergence grandissante de ce concept. De part la recherche théorique autour de l'ingénierie de formation ; l'étude d'un terrain professionnel, le centre de formation de l'Université du Courrier de Rennes, à travers l'activité des formateurs ; et une méthodologie cadrée, la recherche-action ; une ou des ingénierie (s) de formation se dessinent.

Nous partons donc vers la construction d'une ingénierie de formation pour la professionnalisation des formateurs, à travers : la contextualisation de l'action, la conceptualisation de l'ingénierie de formation et ses mots-clés, la problématisation d'une ingénierie de formation et les hypothèses qui s'y rattachent, puis la mise en évidence du parcours de recherche à travers la méthodologie employée et vers l'élaboration d'une ingénierie de formation vers la professionnalisation.

Partie I. Du centre de formation de La Poste à l'ingénierie de formation

Dans le cadre du Master Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes nous sommes dans une formation – action – recherche. Pour la partie action, elle s'est réalisée au centre de formation de l'Université du Courrier de La Poste, au campus de Rennes (antenne de Nantes). La partie recherche s'est articulée autour des principales attentes du lieu de stage.

C'est donc bien du centre de formation de La Poste et de sa découverte qu'est partie la recherche. Celle-ci s'est faite autour d'un concept principal : l'ingénierie de formation. L'ingénierie de formation est définie par Ardouin (2009 :236) :

« Nous définissons l'ingénierie de formation comme : 'une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur-formation a, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, dispositifs et/ou systèmes de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels. L'ingénierie de formation (niveau organisationnel) se trouve à l'interface de l'ingénierie des politiques (niveau stratégique et décisionnel) et de l'ingénierie pédagogique (niveau pédagogique). L'ingénieur de la formation a donc à coordonner et piloter des actions, dispositifs ou systèmes de formation de manière optimale tant pour les organisations que les individus'. (Ardouin, 2003) ».²

Après avoir contextualisé la recherche, nous en viendrons à la question de départ et les réflexions qui ont été un élan vers des recherches concernant l'ingénierie de formation et particulièrement les concepts clés qui y sont liés. Nous arriverons donc ensuite à la conceptualisation de l'ingénierie de formation.

² ARDOUIN, T. (2009). « Du DESS ' ingénierie de la formation' au master 'métiers de la formation' de l'université de Rouen. Une histoire de la formation des adultes », in *Actes du colloque des 20 ans du Master SIFA, Stratégie et ingénierie en formation d'adultes, « L'archipel de l'ingénierie de la formation »*. Université Rennes 2, les 22&23 janvier 2009.

1 – Du terrain à l'émergence d'une question de départ

Le terrain est un élément sans lequel la recherche ne pourrait pas être approfondie. Il est indispensable en effet d'avoir un terrain de recherche, sur lequel on s'appuie et surtout à partir duquel on construit notre expérience professionnelle, on s'inscrit dans notre professionnalisation.

Le terrain de stage nous permet plus largement de participer à des projets innovants, de transformation ou de développement. Il n'est pas dans la recherche mais bien dans l'action, ce qui nous invite au questionnement, cela enrichit notre réflexion et on développe ainsi une attitude critique par rapport à l'action, ce qui nous amènera, dans le cas précis de cette recherche, à la question de départ.

CHAPITRE 1. UN TERRAIN DE FORMATION ET DE RECHERCHE : LE CENTRE DE FORMATION DE L'UNIVERSITE DU COURRIER DE RENNES (ANTENNE DE NANTES)

Dans le cadre du Master SIFA, Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes, le stage professionnel a été effectué au Centre de formation de l'Université du Courrier, du Campus des Métiers de Rennes, à l'antenne de Nantes.

La diversité des programmes durant cette année m'a permis particulièrement de rencontrer Stéphane BON, notamment grâce à l'unité d'enseignement spécifique sur la stratégie en ingénierie et métiers de la formation. Intervenant sur les mutations technologiques, sociales, formatives et les organisations du travail, il nous a fait découvrir l'univers de La Poste, et tout comme il nous l'a présenté, c'est un groupe uni et diversifié, un grand groupe européen.

1.1. L'entreprise La Poste

1.1.1. Présentation générale

Au niveau national, à la fin des années 90, La Poste a connu une réorganisation majeure qui a marqué son fonctionnement et son devenir, comme l'a expliqué Zarifian (2005 : 76) :

« La réorganisation a été qualifiée en interne de « métierisation de La Poste » et a consisté à organiser l'ensemble du groupe, des plus hauts niveaux jusqu'aux plus bas, autour de trois métiers, dont chacun bénéficierait désormais d'une large autonomie d'action : le courrier, les services financiers et le colis ».³

La libéralisation complète de La Poste s'est opérée à partir du 1^{er} janvier de cette année, le plus grand défi du groupe réside donc dans le basculement dans une situation de fin de monopole de service public et d'ouverture à la concurrence. Cependant cette nouvelle étape ne concerne que le Courrier, qui va connaître l'ouverture totale de tous les marchés du courrier au 1^{er} janvier 2011.

La Poste est un Etablissement Public Industriel et Commercial (EPIC), organisée en quatre pôles d'activité :

- Le Courrier, engagé dans un vaste programme de modernisation industrielle.
- Le Colis Express, deuxième opérateur Colis en Europe.
- La Banque Postale, un modèle original dans la banque, fidèle aux valeurs de confiance, d'accessibilité et de proximité.
- L'Enseigne, qui représente la distribution de conseil et de services en bureau de poste.

La Poste est stratégique en action, elle invente de nouvelles solutions de services pour augmenter le chiffre d'affaire, elle donne priorité à la mobilité interne, elle a créée une bourse d'emploi « multi métiers » pour accompagner les postiers et la transformation

³ ZARIFIAN, P. (2005). « Stratégie, réorganisations et compétences à La Poste », in *Revue de l'IRES (Institut de Recherches Economiques et Sociales)*. N°48, volume 2, 2005. p76.

du groupe. La concurrence européenne a entraîné des modifications au niveau des Ressources Humaines pour développer, entre autres, l'accompagnement. Le groupe mène une politique d'emploi dynamique qui donne la priorité au développement professionnel. Il entend ainsi préserver sa richesse principale : ses collaborateurs.

Les salariés de La Poste sont répartis sur plus de 250 métiers dans les quatre grands pôles. Comme le décrit Bon (2006 : 9) :

« Confrontée à un grand nombre de départs en retraite, La Poste doit prévoir, d'ici 2012, un fort renouvellement de ses effectifs car plus de 140000 collaborateurs quitteront l'entreprise. La Poste va donc gérer trois grands défis :

- celui de la perte de compétence et d'expérience, en raison des sorties massives de fonction
- celui des difficultés de recrutement si les conditions d'emploi qu'elle offre sont décalées par rapport aux autres employeurs
- celui, plus général, de l'attractivité de son ambition et de sa capacité de mobilisation pour le changement »⁴

Les fonctionnaires expriment que la question du financement sécurisé des retraites est capitale. Les salariés de droit privé affirment que les enjeux principaux sont l'accroissement de leurs compétences et de leur mobilité professionnelle, qui contribuent à leur employabilité, et la garantie de leurs droits collectifs, pleinement inscrits dans le respect du droit du travail.

Enfin, au niveau mondial, la Poste accélère sa conquête par rachat ou en partenariat. Elle est présente dans 40 pays, le groupe est partenaire des échanges internationaux, il exporte le savoir-faire de l'entreprise et génère de l'activité en Europe et plus généralement à l'international.

⁴ BON, S. (2006). *Management des compétences, entre prescrit et pratiques, représentation des managers*. (Mémoire non publié, Département des Sciences de l'éducation et de la formation). Tours, Université François Rabelais, p9.

1.1.2. L'Université du Courrier

Le métier Courrier est l'activité majeure et stratégique du groupe La Poste. Implanté au national comme à l'international, aujourd'hui, le Courrier doit faire face à une concurrence croissante, c'est le deuxième opérateur en Europe, dans un contexte bouleversé par les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Pour s'adapter toujours davantage aux besoins de ses clients, le Courrier est aujourd'hui engagé dans un vaste programme appelé « Cap Qualité Courrier » (CQC), pour devenir en 2012 l'opérateur de référence en Europe du courrier sous toutes ses formes. Cela vise l'optimisation de la satisfaction des clients avec une réponse adaptée à leurs besoins et des programmes d'innovation des services, pour les postiers, ce projet social est basé sur une amélioration des conditions de travail, une meilleure reconnaissance des efforts individuels et le développement des compétences. On encourage la responsabilité et l'initiative, on accompagne le changement en plaçant le salarié au cœur de l'entreprise et de ses projets de modernisation. Cap Qualité Courrier comporte un volet social prévoyant de nouveaux métiers, plus de formation et promotion.

L'environnement du Courrier change, d'une part les attentes des clients évoluent, l'organisation est complexe, et d'autre part les concurrents sont déjà modernisés. La Poste modernise alors sa distribution avec trois niveaux de plates-formes : les PIC (plates-formes industrielles courrier), les PPDC (plates-formes de préparation et distribution courrier) et les PDC (plates-formes de distribution courrier).

L'Université du Courrier est donc responsable de la mise en œuvre du plan de formation du Courrier, elle accompagne les directions d'activités dans leurs projets de développement des compétences et dans la rédaction des cahiers des charges, elle conseille ses partenaires et elle prend en charge les actions de formation de la construction des outils à l'évaluation.

1.2. Le Campus des métiers du Courrier de Rennes, lieu précis du stage

Le Campus de Rennes regroupe des professionnels de l'évaluation, de la sélection et de la formation qui accompagnent leurs partenaires dans leurs projets de développement des compétences. Ils assurent le conseil pédagogique, le conseil en financement des actions de formation, la recherche et le pilotage de prestataires externes. Le Campus intervient donc dans les domaines de l'ingénierie de sélection (recrutements et aide à l'orientation), la

formation (conception et animation, conseils sur les dispositifs de la formation professionnelle continue) et la mise en œuvre des promotions.

Le Campus des métiers de Rennes est composé de deux pôles formation, un pôle consultants avec trois professionnels et un pôle support clients avec une responsable et 5 assistantes. Un des pôles formation est basé à Nantes, avec une Responsable Formation, 8 formateurs et une logisticienne ; l'autre est à Rennes, avec une Responsable Formation et 8 formateurs.

Au cœur de l'Université du Courrier à Nantes, appartenant au Campus des métiers de Rennes, mes deux missions principales correspondent parfaitement aux préoccupations actuelles du Courrier, elles sont telles que :

« Optimisation des prestations, moyens et ressources du campus des métiers, recherche de solutions innovantes en matière d'ingénierie pédagogique dans l'offre de formation ; réalisation de passeport formation métiers »⁵.

Les missions ont concernées particulièrement les formateurs, le Courrier investit ses collaborateurs dans le processus de professionnalisation, professionnalisation entendue au sein de La Poste comme une évolution des pratiques. Leur investissement en formation et dans les projets de l'entreprise les place directement au cœur du changement, au cœur de l'innovation. Cette position remet leur posture et leur rôle en cause, ils sont dans leur professionnalisation et cela mérite un suivi ainsi que des évolutions en matière d'outils de travail et d'innovation.

1.3. La formation professionnelle, le développement des compétences, et la professionnalisation dans l'entreprise

1.3.1. La place de la formation professionnelle

Dans l'Accord portant sur la formation professionnelle, le développement et la valorisation des compétences et des qualifications des postiers au Courrier, la formation professionnelle constitue un moyen essentiel d'accompagnement, et d'adaptation des compétences des personnes à leur poste, à leur environnement de travail et à leur évolution.

⁵ Annexe : n°11 lettre de mission du stage obligatoire

Elle s'inscrit dans un processus de professionnalisation et de développement des compétences nécessaires aux postiers et à l'entreprise, en adéquation avec les objectifs ambitieux de la Direction du Courrier. Le Projet de Formation du Courrier (PFC), a d'ailleurs comme principal objectif de prévoir les actions nécessaires à la professionnalisation des collaborateurs dès la prise de poste et jusqu'à la fin de la vie professionnelle, ainsi que leur montée en compétences en fonction des projets du Courrier.

Précisons alors que La Poste a fait le choix de la modernité sociale en mettant l'accent sur le développement durable des compétences, qui s'appuie sur :

- La mise en œuvre des valeurs : ouverture, proximité, accessibilité, équité et considération
- Un recrutement de qualité, le développement de la formation, la mobilité et les possibilités de promotions
- L'amélioration des conditions et du cadre de travail.

« La Poste a pour ambition de devenir un groupe de services de proximité pour les particuliers, les entreprises et les collectivités, fondé sur la considération des personnes, la qualité de la relation et l'innovation ».⁶

La formation est un levier majeur pour l'accompagnement des évolutions professionnelles, elle doit permettre en priorité aux postiers :

« d'acquérir et de développer de manière durable leurs connaissances et leurs compétences, de garantir leur professionnalisme ; d'être accompagnés dans leur parcours professionnel, que ce soit dans ou hors de la filière métier ; de suivre une formation au moment de l'intégration dans le poste ; de contribuer à la reconnaissance et à la progression de leur qualification ; d'être accompagnés dans la mise en place des nouvelles organisations du travail et de contribuer au développement des compétences managériales. »⁷

En complément des mesures prévues par la loi du 4 mai 2004 portant sur « *la formation professionnelle tout au long de la vie* », la place importante de la formation professionnelle au sein de La Poste est telle que la Direction du Courrier s'est fixée des priorités et prend des engagements pour assurer, conforter et développer la professionnalisation des personnels du Courrier et en particulier : identifier les besoins en matière de formation, construire un plan de formation national annuel qui tienne compte des orientations

⁶ Propos de Jean-Paul BAILLY, Président du groupe La Poste

⁷ Rôle et missions de l'Université du Courrier, intranet de La Poste, www.uc.courrier.intra.laposte.fr

générales et des besoins locaux, proposer une offre de formation de qualité adaptée aux grands projets de l'entreprise et aux besoins individuels des personnes et suivre l'avancée du plan au niveau national et territorial.

Enfin, la formation à La Poste contribue également au renforcement de la confiance des postiers dans l'entreprise, confiance indispensable à la modernisation et au déploiement des projets industriels et commerciaux.

1.3.2. Le développement des compétences

Le développement des compétences à La Poste est un modèle de modernité social qui fait la différence ; elle investit dans de nouveaux métiers, des nouvelles formations pour motiver la relation de confiance et grâce à l'école de la banque elle favorise l'intégration des jeunes. La formation à La Poste contribue au développement de l'entreprise, à son évolution, comme le disent Scieur et Garant (2001 : 33) :

« La formation est à la fois condition et conséquence du développement économique, les deux termes entretiennent une dynamique d'évolution ».⁸

Revenons en quelques lignes sur une notion abordée par Stéphane BON : la compétence en stratégie. C'est une notion collective dans la mesure où elle désigne avant tout des routines organisationnelles. Même si une gestion des individus détenteurs de compétences est envisagée, elle reste secondaire par rapport à la gestion de la compétence collective. L'entreprise La Poste définit la compétence comme difficilement imitable et peu transférable, cela pour bénéficier d'un avantage concurrentiel réel. Par ailleurs, toute stratégie suppose une part importante de secret, d'opacité, précisément pour ne pas être copiée. La stratégie met surtout l'accent sur ce que 'font' les compétences plutôt que sur ce qu'elles sont, et donc davantage sur leurs effets que sur leur nature. La gestion des compétences individuelles, collectives ou organisationnelles repose sur les principes de partage, de gestion des connaissances et des savoirs et sur des relations de confiance.

Les entreprises qui, comme La Poste, souhaitent évoluer vers une optimisation de leurs compétences collectives abordent un autre concept, celui de l'entreprise qualifiante qui présente la caractéristique de l'entreprise dans laquelle, effectivement, on entend susciter le développement de compétences individuelles et collectives nouvelles tout en favorisant la

⁸ SCIEUR, P. & GARANT, M. (2001). « *Organisations et systèmes de formation* ». Ed. DE BOECK. p 33

compétitivité de l'entreprise. Pour éclairer cette notion d'entreprise qualifiante, prenons les quatre principales caractéristiques de l'organisation qualifiante identifiées par Zarifian (2005 : 14) :

« la première est d'avoir la capacité à faire face à tout imprévu, elle demande donc de développer des qualités d'anticipation, d'innovation, d'ouverture vers le contexte de son environnement de travail ; la deuxième est de pratiquer une communication active et directe au sein des équipes, cette communication implique une réelle coopération ; la troisième caractéristique est de développer un espace autonome d'explicitation de la stratégie de l'entreprise [...], la quatrième est de donner une unité dynamique au contenu de la compétence professionnelle, elle doit permettre aux salariés de s'investir dans des projets d'amélioration permanente. »⁹

La formation tout au long de la vie professionnelle est un principe qui est vecteur dans la gestion du développement des compétences à La Poste, c'est prévoir des actions de formation dès la prise de poste et tout au long de la vie professionnelle, de leur montée en compétences.

1.3.3. L'importance de la professionnalisation

C'est un concept qui est également très présent, et c'est dans le cadre de celle-ci que la formation trouve sa place. En effet, dans un contexte où tous les métiers évoluent, La Poste attend de ses collaborateurs, dont les formateurs, de saisir les opportunités pour acquérir et développer des compétences et des qualifications tout au long de leur vie professionnelle. Le groupe La Poste consacre chaque année plusieurs centaines de millions d'euros à la formation et à la professionnalisation de ses collaborateurs.

Dans la démarche de professionnalisation sont prévus des moyens d'accompagnement (formation, tutorat, mise en situation...etc.), la formation sans se suffire à elle-même ni se substituer à l'accompagnement au quotidien, reste un levier majeur pour la professionnalisation des postiers.

Un dispositif est propre à La Poste, celui de « parcours de professionnalisation ». En effet, le groupe a mis en place ce dernier pour favoriser par des actions de formation le maintien

⁹ ZARIFIAN, P. (2005). « L'organisation qualifiante », *les organisations apprenantes, de l'ingénierie de formation à l'ingénierie des apprentissages*. Etudes du GARF, janvier 2005, p14.

dans l'emploi. Ce dispositif constitue un moyen privilégié de maintien, d'adaptation et de développement du professionnalisme et de reconversion professionnelle. Au-delà des enjeux de performance, la professionnalisation des salariés répond à des enjeux relatifs aux conditions de travail. Dans un environnement en changement, les nécessités de professionnalisation des salariés invitent à concevoir de nouvelles ingénieries de formation et à renforcer la fidélisation, notamment par rapport à l'adaptation aux changements dans l'entreprise.

A La Poste, la professionnalisation occupe une place importante puisqu'elle est abordée sous deux angles. En effet, nous avons travaillé la professionnalisation à deux niveaux :

- Celui de l'individu, qui va chercher à développer son professionnalisme à travers la construction de son parcours professionnel, la gestion de sa carrière, l'acquisition de savoir-faire, la construction de son identité professionnelle...etc. C'est ce qui est couramment appelé le développement professionnel, que nous avons appréhendé comme une évolution de la pratique professionnelle, pour les formateurs en particulier.
- Celui des métiers et de l'organisation, c'est-à-dire que nous avons appréhendé la professionnalisation de façon collective, organisée par l'entreprise, celle-ci promouvant et instaurant des formes et des dispositifs de professionnalisation. Appréhension de la professionnalisation organisée, entre autres, avec les communautés de pratiques et les échanges.

La professionnalisation à l'échelle collective a été abordée, dans le contexte du stage à l'Université du Courrier, comme une approche dynamique qui envisage la professionnalisation comme un processus dont l'issue n'est pas prédéterminée.

CHAPITRE 2. DU CENTRE DE FORMATION A L'EMERGENCE D'UNE QUESTION DE DEPART

La contextualisation faite, reprenons les différentes étapes personnelles qui ont participé au choix du secteur de la formation professionnelle des adultes. Etapes personnelles mais aussi universitaires, c'est pourquoi, il est important de souligner l'importance de l'environnement dans nos choix. L'orientation de nos choix est la somme de notre à l'environnement, le rapport à l'autre et notre rapport à nous même.

Voici donc, le cheminement, le parcours de questionnements personnels, qui nous amènera ensuite vers les réflexions et la question de départ concernant précisément cette recherche.

2.1. Genèse du questionnaire

Lorsque autour de nous une personne connaît une période de chômage, on se rend compte alors de la difficulté du parcours pour travailler de nouveau, le chemin est long et les étapes nombreuses avant le retour à l'emploi, la comparaison à une spirale infernale ne me semble pas exagérée. Pour cette personne, il faut mettre noir sur blanc les compétences acquises, le savoir, l'expérience, mais l'accompagnement à l'emploi reste sommaire, il faut pouvoir s'adapter à une nouvelle situation de travail, pouvoir mettre de nouveau en action les savoirs acquis auparavant et en acquérir de nouveaux. Cependant, les interlocuteurs sont nombreux et les ateliers n'ont que peu d'intérêt, quel sens pouvait alors prendre la notion d'accompagnement ?

L'accompagnement a été une étape clé de mes recherches et en participant au colloque « Tutorat et Accompagnement » en novembre 2006 à l'Institut Régional du Travail Social d'Aquitaine ; où nous avons pu rencontrer J-P. Boutinet lors d'une conférence¹⁰ ainsi que R. Wittorski durant son intervention¹¹ ; je me suis davantage intéressée à l'accompagnement dans mobilité des salariés et des parcours de formation, cela dans la logique de l'ANI¹², qui a insisté sur l'importance du tutorat et à incité les entreprises :

¹⁰ « *Penser l'accompagnement dans les formations par alternance, questions posées à l'adulte qui accompagne, comme à l'adulte accompagné* »

¹¹ « *La place du tutorat et de l'accompagnement dans les voies de la professionnalisation* »

¹² Accord National Interprofessionnel du 20 septembre 2003

« à mettre en œuvre des modalités particulières de valorisation de la fonction tutorale exercée par les salariés ».

Au terme de mes trois premières années d'études supérieures, je me suis dirigée vers un Master professionnel spécialisé dans la « Méthodologie de l'Intervention Sanitaire et Sociale » (Rennes II). J'ai traité dans mon mémoire la construction identitaire en situation de formation, en prenant comme axe principal la place de l'apprenant, les dimensions individuelles et collectives. Cela m'a permis de comprendre combien il était important de réfléchir à la manière dont on peut concevoir une ingénierie de formation contribuant à rapprocher l'entreprise de ses salariés et le salarié de son entreprise, dans une relation de confiance mutuelle et de projets d'innovation.

Grâce au stage de cette année, le terrain professionnel m'a servi d'appui pour élaborer un questionnement préalable à la recherche. Après une première entrevue avec la Responsable de formation de l'équipe de Nantes, j'ai pu comprendre les orientations que souhaitait prendre La Poste et les besoins qui y étaient liés. Au regard des missions qui m'ont été confiées, j'ai pu réaliser un panel de questionnements, ce qui a constitué ma réflexion préalable et ce qui a contribué à l'élaboration de ma question de départ.

2.2. Réflexion et question de départ

Ma réflexion actuelle se base sur le fait que les entreprises actuelles s'appuient de plus en plus sur la mobilisation des savoirs pour l'innovation et de la connaissance des personnes dans l'action pour la modernisation et le changement. Il devient alors nécessaire pour les entreprises, les organismes de formation et les salariés qu'il y ait une adéquation entre les compétences, les salariés dans leur métier et la stratégie des entreprises. La professionnalisation s'aborde alors à l'échelle de l'individu d'abord et à l'échelle des métiers ensuite, comme nous l'avons vue précédemment avec le cas de La Poste.

Je me penche alors vers l'accompagnement au changement, la pédagogie du projet, la théorisation de la pratique, les échanges professionnels, la pratique réflexive, la coopération et le processus de développement des compétences. Cet ensemble est une somme d'étapes à franchir pour les entreprises et les salariés, de façon tant individuelle que collective, mais dans un objectif précis, appréhender l'environnement de sa professionnalisation.

En partant des réflexions personnelles et des premières observations sur le terrain dans l'équipe des formateurs de l'antenne de Nantes, on revient à l'accompagnement de l'individu vers le changement. Cet accompagnement au changement prend son sens dans les entreprises comme la professionnalisation des salariés, leur montée en compétences et leur adaptation aux évolutions de leur environnement de travail. Pour le cas particulier du Courrier à La Poste, la professionnalisation des formateurs, s'entend comme une évolution de leurs pratiques professionnelles et un renforcement de la cohésion du groupe de formateurs. La question de départ est donc la suivante :

Comment est-il possible d'organiser la professionnalisation de façon ingénieuriste, pour permettre aux formateurs des interactions avec les autres et leur environnement, cela dans une participation active au changement organisationnel ?

2 – Vers une ingénierie de formation pour la professionnalisation : les concepts clés

Les missions du stage m'ont servi de base de travail sur laquelle je me suis appuyée pour déterminer mon projet de recherche. La Poste, et précisément le Campus des métiers de Rennes, m'a exprimé son souci de pouvoir proposer une solution innovante en matière de pratique professionnelle des formateurs dans le but de les inscrire dans un processus de professionnalisation, et de répondre aux attentes d'optimisation de la satisfaction des clients. Elle souhaite rendre les formateurs acteurs de leur professionnalisation et acteurs du changement qui s'en suit.

J'ai alors choisi de m'intéresser spécifiquement à la relation entre pratique professionnelle et professionnalisation en m'interrogeant sur l'ingénierie de formation qui pourrait être mise en place. Ingénierie de formation qui rappelons-le, selon Carré&Caspar (1999 :369) :

« La mise en œuvre d'une telle démarche implique l'adoption d'un ensemble de principes directeurs. Parmi les principaux on peut relever les suivants : la finalisation sur la conception et la réalisation d'un 'dispositif' de formation. [...] La maîtrise d'une large gamme d'informations nécessaires aux activités de conception, d'étude et de réalisation. La mise en contexte des problèmes à traiter et la réalisation d'études de faisabilité ». ¹³

Voici les grands thèmes abordés, qui structurent l'ingénierie de formation, qui en sont les mots clés : La professionnalisation qui est le cœur du sujet, sera développée à travers deux référents théoriques : les apports de Guy Le Boterf et ceux de Wittorski. Pour aborder la professionnalisation dans ses outils et méthodes, je ferais un lien avec les communautés de pratiques. J'aborderais ensuite les trois dimensions principales à prendre en compte lorsqu'on aborde la professionnalisation, qui sont telles que l'ingénierie pédagogique, la didactique professionnelle et la réflexivité. L'ingénierie pédagogique, laquelle comprend le savoir-faire, la créativité, les ressources ou encore les méthodes, est une des dimensions de la professionnalisation, qui sera exposée avec les apports de Guy Le Boterf ainsi que

¹³ CARRE, P. & CASPAR, P. (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Ed : Dunod. p369.

Carré&Caspar. La didactique professionnelle, qui concerne en particulier la posture professionnelle, la confiance, la coopération, la dimension de l'action, le rapport à l'autre, sera étudiée principalement à travers « le contrat didactique » de Brousseau, et complétée par les écrits de Samurçay&Pastré, ainsi que ceux de Lebouvier. L'ingénierie didactique professionnelle sera abordée en prenant comme référence celle de Carré&Caspar, puis sera développée avec des notions telles la distanciation et la réflexivité. Pour développer ce dernier concept, des références seront faites à Perrenoud et Mezirow.

CHAPITRE 3. LA PROFESSIONNALISATION ET LES COMMUNAUTES DE PRATIQUES

Dans un contexte de profondes mutations, les nécessités de professionnalisation des salariés invitent à concevoir des systèmes de formation plus efficaces, comme des dispositifs de professionnalisation en lien direct avec le travail afin de mieux répondre aux besoins. La professionnalisation est à l'heure actuelle au cœur des préoccupations des entreprises confrontées à la convergence d'enjeux démographiques, économiques, organisationnels et sociaux importants. Au-delà des enjeux de performance, la professionnalisation des salariés répond à des enjeux relatifs aux conditions de travail.

Plus précisément, la formation est confrontée aux évolutions du travail et cela entraîne une exigence plus forte vis-à-vis des formateurs. On attend d'eux rigueur, implication, professionnalisme et innovation. C'est un métier qui mobilise des compétences identifiées et spécifiques, et qui insère le formateur dans un contexte institutionnel et organisationnel. La professionnalisation peut être considérée comme un outil pour faire face aux évolutions et au changement organisationnel, mais elle ne se vit pas sans un engagement personnel.

3.1. La professionnalisation : un concept dynamique

3.1.1. Le sens de la professionnalisation

Ce concept est récent et il intéresse bon nombre d'organismes et d'entreprises du champ de la formation. Cet attrait pour la professionnalisation est due en partie à la réforme de la formation professionnelle suite à l'ANI (Accord National Interprofessionnel) du 20 septembre 2003 qui a été suivi par la loi du 4 mai 2004, cette dernière met en avant les parcours de professionnalisation et les contrats de professionnalisation.

Les termes employés sont diverses, certains parlent de « période de professionnalisation », d'autres parlent de « processus de professionnalisation », nous retiendrons ici la définition du Ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité :

« la professionnalisation constitue une période de formation qui s'inscrit dans le cadre du contrat de travail. Elle doit s'analyser comme un outils d'individualisation des parcours de formation et constitue une réponse novatrice à l'objectif de formation tout au long de la vie, ainsi qu'à un processus de construction des compétences ». ¹⁴

Aller vers une ingénierie de professionnalisation pour l'entreprise c'est prendre en considération l'organisation du travail et l'aspect pédagogique, dans la logique de mise à distance *dans* et *par* le travail. Dans son sens actuel, comme le souligne Geay :

« le terme désigne la professionnalisation des personnes et renvoie au processus de formation à une profession par transmission des savoirs et des compétences, et construction d'une identité professionnelle de référence ». ¹⁵

C'est pourquoi par extension on parlera de « professionnalisation des formations ».

Dans le cadre de la recherche, la professionnalisation est un processus de construction, un complément et une amélioration des compétences du salarié dans son métier. Dans le sens de l'Université du Courrier de La Poste, la professionnalisation s'entend comme une évolution des pratiques professionnelles, une montée en compétences. Beaucoup perçoivent la professionnalisation comme une action collective, mais elle porte à la fois sur l'individu et sur la fonction dans son ensemble. L'individu dépend en effet du contexte dans lequel il se trouve et de l'entreprise dans laquelle il évolue.

Le concept de professionnalisation revêt donc des sens variés, il est possible de l'entendre de plusieurs façons. La professionnalisation peut être perçue comme un passage obligé pour les nouveaux embauchés des entreprises, comme une formation continue pour la prise de poste. Elle peut être aussi entendue comme une évolution des métiers, comme l'apparition de nouvelles professions. Ou bien, la professionnalisation représente le développement de l'activité professionnelle, la montée en compétences des salariés, sens que nous retiendrons au cours des différentes étapes de ce travail de recherche.

¹⁴ Ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité, *Document d'études sur la négociation de branche sur la formation professionnelle*, n°104, septembre 2005, DARES.

¹⁵GEAY, A. (2007). « L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques », *Education Permanente*, n°172, sept.2007, p27

3.1.2. Les apports de Guy Le Boterf

La professionnalisation est le sujet principal sur lequel se base ma recherche, je prends comme principe directeur la conception de Le Boterf (1998 : 153) :

« La professionnalisation suppose la mise en place de moyens de développer la réflexivité et la distanciation critique des professionnels sur leurs pratiques, leurs compétences et leurs ressources, leurs représentations, leurs façons d’agir et d’apprendre ». ¹⁶

N’oublions pas cependant le sens du concept de « professionnel », Le Boterf (2002b) le décrit comme étant celui qui :

« non seulement est capable d’agir avec pertinence dans une situation particulière mais également comprend pourquoi et comment il agit. Il doit donc posséder une double compréhension : celle de la situation sur laquelle il intervient et celle de sa propre façon de s’y prendre. » ¹⁷

La professionnalisation est engagée par les entreprises désireuses de développer les compétences de leurs salariés. Identifiée tant comme un processus qu’un parcours, les professionnels sont ainsi formés dans le but d’acquérir de la compétence mais également de pouvoir y avoir recours en situations de travail. Les entreprises doivent aujourd’hui faire face à la compétitivité et répondre aux exigences de qualité, ce sont, entre autres, des facteurs qui expliquent cet intérêt croissant pour la professionnalisation.

L’utilisation de ce terme, précisément pour les formateurs, renvoie au fait qu’être un professionnel signifie être un formateur compétent, capable de résoudre des problèmes en mobilisant son savoir dans l’action. Le Boterf (1997 : 98) aborde la professionnalisation comme un engagement mutuel entre l’employeur et le salarié, et pour aborder de façon pertinente la professionnalisation :

« Il importe de prendre en compte qu’un professionnel agit avec compétence en mettant en œuvre trois dimension : la dimension des ressources disponibles (connaissances, savoir-faire, capacités cognitives...) qu’il peut mobiliser pour agir ; la dimension de l’action et des résultats qu’elle produit, c’est-à-dire celle des pratiques professionnelles et des

¹⁶ LE BOTERF, G. (1998). *Ingénierie et évaluation des compétences*. 5e édition. (rééd. 2008) Ed : Editions d’Organisation. p153.

¹⁷ LE BOTERF, G. (2002b). *Op.cit.* p1.

performances ; la dimension de la réflexivité qui est celle de la prise de recul par rapport aux dimensions précédentes ». ¹⁸

Pour lui, le professionnel doit pouvoir se distancier de sa pratique et être capable de trouver des solutions, de faire des choix et d'élaborer des stratégies pédagogiques. Il parle alors de transférer et de transposer des pratiques, cela au sens de l'adaptation et de la capacité à apprendre de nouveau. C'est la relation du professionnel à lui-même, aux autres et à son environnement. Pour aborder la professionnalisation, Le Boterf (1997 : 42) parle également de « *professionnel compétent* » :

« être compétent c'est être capable de mettre en œuvre, dans une situation donnée, une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (savoirs, savoir-faire, aptitudes, raisonnements, comportements...) ». ¹⁹

Une démarche ne doit cependant pas être oubliée, pour s'engager dans la professionnalisation, le professionnel doit en être l'acteur principal. C'est-à-dire prendre des initiatives, participer aux projets d'innovation de son entreprise, échanger sur sa pratique, accepter ses erreurs et pouvoir trouver des solutions. Les entreprises ne peuvent imposer un processus de professionnalisation, seules les conditions qui le favorisent peuvent être mises en œuvre. Ces conditions peuvent être par exemple, de mettre les professionnels dans des situations de coopération, de travail d'équipe, ou bien de concevoir un référentiel qui met en exergue l'évolution des compétences. Ce n'est pas biaiser le processus, c'est favoriser sa mise en place sans l'imposer. L'engagement dans le processus de professionnalisation peut se faire en passant de l'individuel au collectif, il faut pour le professionnel pouvoir se référer à une norme collective, s'en inspirer et s'en différencier par sa propre pratique. Le Boterf (2002) précise que :

« Le travail d'un collectif pour extraire en permanence les leçons de l'expérience, pour échanger et 'mutualiser' les pratiques de ses membres devient une nécessité pour savoir réagir et décider en situation de 'prescription ouverte'. » ²⁰

¹⁸ LE BOTERF, G. (1997). *Professionnaliser : le modèle de la navigation professionnelle*. (rééd.2007). Ed :Editions d'Organisation. p98.

¹⁹ LE BOTERF, G. (1997), *op.cit*, p42

²⁰ LE BOTERF, G. (2002b). *Op.cit*.

Enfin, lorsque Le Boterf aborde la professionnalisation, il l'entend donc comme une adaptation, une modification ou une évolution de la pratique professionnelle. Le professionnel compétent pour cet auteur, met en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes tout en combinant et mobilisant des ressources personnelles appropriées dans des contextes particuliers. Il est alors intéressant d'exposer le concept de « pratique professionnelle » au sens où l'entend Le Boterf (2002) :

« La notion de pratique professionnelle est au cœur du professionnalisme. Nous entendons par pratique professionnelle *le déroulé de choix, de décisions et d'actions mis en œuvre par le professionnel* pour faire face aux exigences d'une situation professionnelle à gérer. [...] Chaque professionnel construit ses propres pratiques. Elles ne doivent pas être confondues avec les activités prescrites qui, elles, sont communes pour tous les professionnels qui doivent les effectuer. »²¹

Ce que l'on retient donc des apports de Le Boterf concernant la professionnalisation, c'est qu'elle doit venir d'un engagement de la personne, engagement qui prend son importance avec la combinaison des dimensions individuelles et collectives. La professionnalisation suppose de la part du professionnel compétent, de la réflexivité et de la prise de recul par rapport aux pratiques professionnelles. La compréhension de l'action permettra au professionnel de mettre en œuvre des compétences dans des situations particulières, il comprendra pourquoi il agit ainsi. La professionnalisation est donc à la fois un parcours individuel et un processus collectif.

²¹ LE BOTERF, G. (1997). *Op.cit*, p42.

3.1.3. La professionnalisation selon R. Wittorski

La professionnalisation pour Wittorski met en avant l'intention, le processus et une transaction. L'auteur perçoit la professionnalisation comme une mise en scène de ce concept avec l'activité et le sujet lui-même, le sujet et son environnement. Le terme professionnalisation pour lui est équivoque, il ne comporte pas un seul sens, tout comme l'a également souligné Le Boterf. Il propose une définition construite de la professionnalisation qui est à la fois :

« [...] *une intention* (du côté de l'organisation) de 'mise ne mouvement' des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ; *un processus* de développement de process d'action (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ; *une transaction* (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des process d'action développés. »²²

L'enjeu identitaire dans la professionnalisation occupe une place importante dans la définition de Wittorski. En effet, la professionnalisation est un réel enjeu pour ceux qui s'y engage, les significations sont cependant différentes selon les personnes et les organisations, mais les enjeux relèvent de l'intention. Wittorski soulève ensuite deux dimensions dans l'intention :

« [...] du côté de l'organisation la logique compétence (dans un souci d'accompagnement des évolutions du travail et de repositionnement du pouvoir dans les organisations), et du côté des acteurs la logique qualification (dans un souci de mise en reconnaissance des professionnalités à l'initiative des salariés, dans les organisations) ». ²³

L'intention dans la professionnalisation prend donc avoir un sens différent selon qu'elle vienne de l'organisation ou du sujet lui-même. La construction identitaire s'opère alors quand le groupe s'engage dans la professionnalisation, celle-ci représente alors une stratégie, qui va leur permettre de monter en compétence et de revendiquer leur activité. Cette stratégie est appelée par Bourdoncle (1991) « le professionnisme ».

²² WITTORSKI, R. (2008). « La professionnalisation », in *Revue Savoirs*, n°17, 2008, p32.

²³ Ibid., p15

C'est cette stratégie de professionnalisation qui va mettre en mouvement les dimensions individuelles et collectives, c'est le sujet dans le groupe. Wittorski précise que :

« la professionnalisation se construit ainsi par et dans l'élaboration identitaire qui dépend d'une reconnaissance par les autres des compétences et savoirs produits ».²⁴

Pour Le Boterf, la professionnalisation dépend donc de l'engagement de la personne, pour Wittorski, ce processus relève de l'intention du sujet. L'un et l'autre, lient la professionnalisation aux enjeux des organisations, aux problématiques sociales qui intéressent la formation. Les entreprises ont comme objectif principal le développement professionnel.

Exposé par Wittorski, le développement professionnel est un enjeu dans la professionnalisation engagée par les organisations. La professionnalisation des salariés est alors entendue comme une intention organisationnelle d'accompagner la modification continue des compétences. Wittorski (2007) distingue alors le développement professionnel individuel et le développement professionnel collectif, mais tout deux sont des dynamiques de la professionnalisation. Le développement professionnel individuel pour Wittorski (2007 : 107) peut s'opérer :

« [...]à la faveur d'une réflexion par rapport à son action. [...]nous avons ainsi constaté que l'analyse de pratiques contribue à développer des savoirs d'action de type 'process' ou 'positionnement'. Les dispositifs tendent à fonctionner sur la base du développement d'une logique de la 'réflexion sur et pour l'action' dans la mesure où il est souvent demandé aux stagiaires de décrire rétrospectivement leurs pratiques voire d'en rechercher collectivement des ajustements ».²⁵

Wittorski (2007 : 110) définit ensuite le développement professionnel collectif :

« L'analyse collective des pratiques professionnelles met en jeu deux processus conduisant à une évolution des cadres de perception individuels et habituels du travail (c'est-à-dire les façon habituelles que chacun a de voir et de penser le travail), à la production de compétences collectives et d'une identité collective : le premier processus [...], il s'agit du partage des formes de pensées individuelles sur le travail par l'explicitation des

²⁴ Ibid., p20

²⁵ WITTORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Ed : L'Harmattan. p107.

pratiques. Le deuxième processus consiste en un questionnement collectif sur la spécificité de ces pratiques. [...] Ces processus collectifs produisent, au moment même de leur mise en œuvre, des changements au niveau des groupes ».²⁶

La professionnalisation selon Wittorski est donc étroitement liée à la pratique réflexive, qui relève tout de même d'une intention, celle de transformation du sujet, qui sera capable de prendre du recul par rapport à sa pratique. La professionnalisation est donc un ensemble de processus qui s'articulent, on prend en compte le développement professionnel, l'évolution de la pratique, la réflexivité, l'intention, les enjeux. Il considère la professionnalisation comme une transaction entre le sujet et son environnement.

Enfin, concernant les apports de Wittorski, retenons la définition de la professionnalisation qu'il propose avec les apports de Sorel (2005 : 185) :

« Le mot 'professionnalisation' revêt selon nous, trois sens différents, correspondant à trois types d'enjeux distincts (Wittorski, 1998), selon qu'il s'agit :

- de professionnaliser des activités voire des métiers au sens de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités (création de règles d'exercice de ces activités, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités) : *il s'agit ici de constituer une profession ;*
- de professionnaliser des acteurs, au sens de la mise en place des savoirs et de la production des compétences nécessaires pour exercer la profession auxquelles s'ajoute la construction d'une identité de professionnel de '...' : *il s'agit ici d'accroître la professionnalité des individus concernés ;*
- de professionnaliser des organisations : *il s'agit ici de formaliser un système d'expertise par et dans l'organisation. »*²⁷

Ce que l'on retient des apports de Wittorski, c'est que la professionnalisation met en jeu d'autres processus, tant au niveau individuel que collectif, ce processus met en scène des enjeux pour les organisations et un développement professionnel pour les salariés. La

²⁶ Ibid., p110.

²⁷ SOREL, M. & WITTORSKI, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Ed : L'Harmattan. p185.

professionnalisation représente le développement de différentes actions qui sont donc liées à l'intention d'élaboration et d'actualisation des compétences.

Pour conclure sur ce concept, notons la définition donnée par Barbier (2005 : 126) :

« Au total nous pourrions définir la professionnalisation comme un processus finalisé de transformation de compétences en rapport avec un processus de transformation d'activités. »²⁸

3.2. La professionnalisation des formateurs en question

3.2.1. Le rôle du formateur

Le métier de formateur ne peut être réduit à la mise en œuvre de technique car il est marqué par la tension entre des pôles opposés qu'il s'agit de faire coexister. Des exemples comme l'attente des stagiaires en tension avec la commande d'une organisation, ou la tension entre l'affirmation de soi et l'écoute, ou encore la transmission du savoir centré sur un domaine d'expertise et l'accompagnement du changement centré sur les besoins des personnes et des organisations, sont toutes les difficultés qui constituent ce métier. Comme le dit d'ailleurs Le Boterf (1997 : 71) :

« On pourrait définir un métier comme un ensemble évolutif de situations professionnelles auquel est associé un corpus de valeurs et de ressources nécessaires pour pouvoir les gérer ». ²⁹

Sa double compétence technique et pédagogique est un facteur clé de réussite d'une action de formation. Il sera chargé de transmettre son savoir et de lui seul dépendra le succès de l'apprentissage. Son rôle est une affaire de technique et d'expérience, bien sûr, les méthodes ont leurs défauts et leurs limites, et ne sont pas toujours généralisables. Mais leur connaissance font évoluer les pratiques du formateur, forme sa pensée et développe son autonomie et sa réactivité lorsqu'il se trouve face à une situation qu'il n'a pas encore vécue.

Le formateur ne doit jamais se satisfaire d'idées toutes faites et doit apprendre à évoluer dans des contextes chaque fois différents. Comme le dit Marcolino (2007 : 9) :

²⁸ BARBIER, J-M. (2005). « Voies nouvelles de la professionnalisation », in SOREL, M. & WITTORSKI, R., *La professionnalisation en actes et en questions*. Ed : L'Harmattan. p126.

²⁹ LE BOTERF, G. (1997). *Op.cit*, p71.

« Au-delà de la technique, être formateur est, ou devrait d'abord être, une véritable passion : celle d'apprendre et de transmettre ce que l'on a soi-même appris d'autres personnes. »³⁰

La mission du formateur s'articule autour de trois grandes fonctions, une fonction de production, une fonction de régulation et une fonction de contrôle. Marcolino (2007 : 219) précise que :

« *Pour la fonction de production*, le formateur doit maîtriser parfaitement le sujet qu'il est chargé de transmettre. Que ce soit en termes de savoir, de savoir-faire ou de savoir-être, c'est un expert de son domaine. *Pour la fonction de régulation*, le formateur cette nécessaire fonction. Il fera régulièrement des synthèses, utilisera questionnement et reformulation. [...] Il s'assurera également de la qualité des échanges et de la participation de tous. *Pour la fonction de contrôle*, il s'agit de vérifier que tous les efforts ont porté leur fruit et que l'ensemble des stagiaires a progressé. »³¹

Le métier de formateur nécessite la mobilisation de bon nombre de compétences, du savoir et du savoir-faire qu'il s'agit de faire évoluer en fonction des évolutions même des organisations et de l'environnement. Cette évolution des compétences et plus généralement des pratiques sera générée, entre autre, par la professionnalisation de ce métier.

3.2.2. Se professionnaliser

Pour améliorer sans cesse la qualité des formations des adultes, il est nécessaire de professionnaliser les professionnels de ce secteur. Mais que signifie la professionnalisation du côté des formateurs ?

La professionnalisation des formateurs est identifiée à la fois comme un phénomène social et comme une démarche des personnes. En effet, la formation comme secteur d'activité se professionnalise mais il s'agit d'un phénomène récent puisqu'il date des vingt dernières années et est encore inachevé. Les formateurs d'adultes sont amenés à suivre des formations longues, les formations de formateurs se multiplient et les diplômes sont reconnus. C'est ce qu'expliquent Martin&Savary (1996 : 77) :

³⁰ MARCOLINO (Do), P-M. (2007). *Les meilleures pratiques du formateur*. Eyrolles, Editions d'organisation. p9.

³¹ MARCOLINO (Do). *Op.cit*, p219.

« La professionnalisation, un phénomène social : la précarité est le lot d'une majorité de ces professionnels. La fonction formation tend à se diluer [...] c'est ainsi devenu une fonction de l'encadrement dans de nombreuses entreprises et administrations. Le monde des formateurs reste un univers hétérogène qui ne parle pas le même langage. La professionnalisation, une démarche des personnes : il s'agit pour eux de s'ancrer durablement dans le métier, de confronter leurs démarches et méthodes actuelles qui se pratiquent généralement, d'acquérir des savoirs structurés pour fonder leur mode d'intervention. Agir en maîtrisant ses choix pédagogiques, telle est aussi une voie de la professionnalisation. »³²

Pour ces deux auteurs, la pratique professionnelle est la clé d'une professionnalisation car le métier ne s'acquiert pas sans pratique, les compétences, le professionnalisme, restent virtuels tant qu'ils ne s'incarnent pas dans l'action, dans la pratique. L'activité du formateur fait partie des métiers de la relation visant le changement des personnes, il ne s'agit pas seulement d'appliquer des méthodes professionnelles, c'est le reflet de la personne dans sa totalité. Martin&Savary (1996 : 78) précise alors que :

« le formateur agit en fonction de son expérience antérieures, de ses goûts, de ses envies, de ses rejets. Il y met non seulement son savoir mais également sa personnalité. Il y a les personnes avec qui le courant passe et celles qui semblent dresser une barrière. Il y a les jours où l'enthousiasme est communicatif et ceux où on l'on regarde sa montre en attendant la fin de journée. Il y a les formateurs qui parlent tout le temps et ceux qui écoutent. A compétences et qualifications égales, l'activité réelle des formateurs est aussi diverse que les personnalités et les situations rencontrées. »³³

Les pratiques de professionnalisation des formateurs sont mises en place dans le but de rechercher une meilleure efficacité de l'action dans une situation donnée. L'action et la compétence sont donc au cœur des pratiques de professionnalisation. Pour Sorel&Wittorski (2005 : 57), il y a des formes de professionnalisation par et dans l'activité professionnelle :

« Ces dispositifs sont souvent mis en place à l'initiative unique des entreprises mais en collaboration avec un organisme de formation externe

³² MARTIN, J-P. & SAVARY, E. (1996). *Formateur d'adultes, se professionnaliser, exercer au quotidien*. CAFOC de Nantes. Editions de la chronique sociale. p77.

³³ MARTIN, J-P. & SAVARY, E. (1996). *Op.cit.* p78.

ou non, dans une logique à la fois d'évolution des professionnalités (développer de nouvelles compétences et savoirs en ce qui concerne les salariés) et d'optimisation du professionnalisme (c'est-à-dire de l'efficacité du travail). »³⁴

La professionnalisation représente donc une quête de professionnalité dans les organisations, et un besoin de reconnaissance pour les formateurs. Mais qu'il s'agisse d'une initiative de l'organisation ou des individus, le thème de la professionnalisation des formateurs d'adultes fait partie du débat social, et Wittorski (2007 : 22) explique cela :

« D'une certaine façon, il présente, sous un visage différent, le débat faisant prévaloir, côté organisation, la logique compétence (dans un souci d'accompagnement des évolutions du travail et de repositionnement du pouvoir dans les organisations) et , côté acteurs, la logique qualification (dans un souci de mise en reconnaissance des professionnalités à l'initiative des salariés, dans les organisations). »³⁵

La professionnalisation des formateurs d'adultes comporte, volontairement ou non, une dimension de transformation individuelle tout a fait considérable. Ceci est sans doute à rapprocher de l'engouement pour le développement professionnel. Mais malgré la spécificité des formations et l'existence d'une culture pédagogique et organisationnelle spécifique, le sentiment d'une identité commune n'est pas partagé par tous les formateurs. En effet, comme le souligne Gravé (2003 : 38) :

« Les nouvelles conditions d'exercice du métier ont imposé de nouvelles qualifications pour les formateurs : avoir une expérience de l'entreprise et maîtriser des savoirs techniques (notion de double compétence) ; être capable d'adapter les pratiques pédagogiques en fonction des situations ; pouvoir analyser les situations, identifier les contraintes de l'environnement et connaître son public. Dans les années récentes ont encore émergé d'autres nécessités, comme la gestion des partenariats entre diverses institutions, les formations multimédias, l'individualisation des formations. De telles mutations, renforçant une professionnalité spécifique du formateur, tant au plan pédagogique qu'au plan des activités d'insertion ou de conseil n'ont

³⁴ SOREL, M. & WITTORSKI, R. (2005). *Op.cit.* p57.

³⁵ WITTORSKI, R. (2007). *Op.cit.* p22.

pourtant pas permis que se dégage la définition d'un noyau commun de qualification de formateur. »³⁶

La professionnalisation des formateurs tend donc vers une identité professionnelle commune à tous les formateurs, mais il faut souligner l'impossibilité de définition des éléments d'une culture, d'une formation et d'une pratique professionnelle commune, ce qui est lié en partie, à la réalité objective de l'offre de formation. L'idée d'une identité professionnelle émergente apparaît, et ce, de plus en plus avec la professionnalisation. Les formateurs sont au cœur des processus de changements dans les organisations et les entreprises et ils doivent, de ce fait, participer à la construction du changement individuel et organisationnel.

3.3. Les communautés de pratiques comme outil de la professionnalisation

Face aux difficultés rencontrées par les formateurs, les communautés de pratiques apparaissent comme un réel outil de professionnalisation. Comme nous l'avons vu précédemment, l'échange et le partage entre pairs permettent de renforcer le groupe et d'appréhender les évolutions, le changement « ensemble ». Le métier de formateur se caractérise, entre autres, par une imprévisibilité des interactions entre les acteurs et l'obligation de réguler l'action. Mais dans un contexte en constante évolution, on interpelle les pratiques et on exige de nouvelles compétences.

La formalisation de savoirs d'expérience va permettre de développer la distanciation par rapport à la pratique, de développer une attitude de questionnement et permettre une acquisition de compétences nouvelles. Le groupe de pairs amplifie et soutient l'expression individuelle qui permet de supporter les doutes et la construction d'une nouvelle identité. Lors du deuxième 'Congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale', ils ont précisé que :

« Le chemin vers l'individualisation se fait en même temps que l'étayage à un collectif et la recherche d'une nouvelle appartenance ; cela nécessite du temps pour que chacun commence à repérer ce qui l'identifie à la fois

³⁶ GRAVE, P. (2003). « L'identité professionnelle des formateurs », in *Revue Sciences Humaines*, Hors série n°40, mars-avril-mai 2003. p38.

comme être singulier, unique et permanent au cours de ses transformations, et ce qui le relie comme membre d'une nouvelle corporation. »³⁷

La communauté de pratique a pour principale caractéristique, l'échange d'informations et la discussion entre un groupe de spécialistes autour d'une tâche de travail. On peut notamment s'appuyer sur l'analyse de Page-Lamarche (2004 : 121) :

« C'est une approche de la formation qui se fonde sur la construction sociale du savoir entre pairs plutôt que sur la transmission d'un savoir construit, c'est la raison pour laquelle on parle alors de communauté de pratique. »³⁸

L'apprentissage est donc de type collaboratif, ce processus permet aux acteurs d'échanger sur l'exercice d'une tâche professionnelle, de parfaire leurs connaissances et de confronter leurs informations et leurs pratiques.

Les communautés de pratique sont considérées comme un mode d'ouverture à une réflexion collective et un enrichissement individuel. C'est pourquoi elles représentent un outil de la professionnalisation, elles lient la volonté de partager des connaissances, de développer des savoir-faire et de mutualiser des expertises, cela sans éloigner la théorie de la pratique, puisque ce sont les théories et les cadres de compréhension du monde qui orientent la pratique.

« la communauté telle que la définit Wenger, se présente sous la forme 'd'apprendre en appartenant dans un climat de relations mutuelles' qui nous permet de parler des configurations sociales dans lesquelles nos actions sont définies comme étant utiles à poursuivre et pour lesquelles nos compétences sont reconnues. L'auteur suggère que : *'dire que l'apprentissage est ce qui donne naissance à une communauté de pratique revient à dire que l'apprentissage est une source de structure sociale. Mais c'est une structure émergente'*. »³⁹

³⁷ Bilan du « Deuxième congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale », *des démarches de pratiques réflexive en formation continue : un dispositif incontournable pour un processus de transformation identitaire*. Namur, Belgique, du 3 au 7 juillet 2007.

³⁸ PAGE-LAMARCHE, V. (2004). *Styles d'apprentissage et rendement académique dans les formations en ligne*. (Thèse non publiée. Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des Sciences de l'éducation) Université de Montréal, p105.

³⁹ Etudes du GARF, « les communautés de pratiques », *les communautés de pratique : un mode d'organisation apprenante ? Application au cas du GARF*. Juin 2008. p8.

L'intérêt du concept de communauté de pratique se trouve donc dans le lien qu'il crée entre le niveau individuel et le niveau collectif et organisationnel. Le rôle des communautés de pratique dans la professionnalisation est tel qu'elles tendent à développer les compétences et les capacités des membres par le rassemblement et l'échange des connaissances. Ce qui maintient le lien entre les acteurs est le fait que l'engagement et l'identification constituent la base de la pratique. Retenons trois définitions des communautés de pratiques des études du GARF (2008 : 11) :

« Une communauté de pratique est un groupe dont les membres s'engagent régulièrement dans des activités de partage de connaissances et d'apprentissage à partir d'intérêts communs » (E.Wenger, 1999).

« C'est un groupe flexible de professionnels, en relation de manière informelle sur la base d'intérêts communs, qui interagissent de manière interdépendante sur des tâches orientées vers un objectif commun créant ainsi un stock de connaissances communes » (A.Jubert, 1999).

« Une communauté de pratique est un groupe qui interagit, apprend ensemble, construit des relations et à travers cela développe un sentiment d'appartenance et d'engagement mutuel » (E.Wenger, R. Mc Dermott et W. Snyder, 2002).⁴⁰

Les communautés de pratique qui mettent en avant la dimension collective du métier de formateur, mettent également en évidence que le travail en groupe permet de prendre le relais sur le travail solitaire quotidien et de relancer la réflexion, l'imagination, l'envie d'avancer. Facteur de professionnalisation, la communauté de pratique permet au formateur de prendre conscience que le travail d'équipe est un tremplin. Le travail collectif doit cependant se baser sur une idée du métier de formateur et de ses finalités. C'est ce que précise Gather Thurler (2007 : 27) :

« En optant pour une coopération de longue durée, les professionnels manifestent leur adhésion au paradigme de l'apprentissage tout au long de la vie. Expérimenter, analyser, réfléchir, évaluer et apprendre ensemble sont ainsi perçus comme la base d'une démarche constante de développement de la qualité, qui ne peut être réalisée dans l'isolement. »⁴¹

⁴⁰ Ibid., p11.

⁴¹ GATHER THURLER, M. (2007). « vers une communauté professionnelle d'apprentissage », in *Cahiers Pédagogiques*, n452, avril 2007, p27.

Enfin, les communautés de pratique peuvent donc être considérées comme des outils de la professionnalisation car elles répondent aux besoins d'échanger des professionnels et répondent aux objectifs de développement des compétences des organisations. Mais échanger et travailler ensemble s'apprend, le point de départ étant la nécessité que les acteurs soient convaincus de l'utilité.

La fonction d'accompagnement dans les échanges de pratiques est très importante, tant dans la résolution des problèmes rencontrés que dans la verbalisation de l'action. Puis, la prise de distance sur l'activité professionnelle renforce le processus de professionnalisation, donne confiance dans les évolutions et ouvre sur la reconnaissance entre pairs.

CHAPITRE 4. L'INGENIERIE PEDAGOGIQUE COMME DIMENSION DE LA PROFESSIONNALISATION

L'ingénierie pédagogique doit être capable de faire face aux attentes nouvelles et des multiples décisions à prendre en situation de formation. Ce doit être, généralement, une méthodologie qui intègre les concepts, les processus et les principes pédagogiques. La pédagogie a pour but l'acquisition des connaissances et des compétences visées par le système d'apprentissage. Des grands principes d'ingénierie pédagogique peuvent être dégagés, par exemple, les connaissances d'une unité d'apprentissage doivent être structurées et reliées à des habiletés ; le scénario doit être décrit sous la forme d'un processus de traitement de l'information, correspondant aux compétences visées ; également, les activités doivent proposer des objectifs bien définis ; ou encore, les activités collaboratives doivent pouvoir être prolongées en activités individuelles. Ces exemples de principes de l'ingénierie pédagogique ne doivent cependant pas être trop éloignés des situations réelles de travail, cela pour contribuer aux mieux à la professionnalisation des salariés, qui, par l'acquisition de connaissances et de compétences nouvelles en formation pourront s'adapter aux situations de travail en évolution.

Retenons la définition de l'ingénierie pédagogique de Le Boterf (1998 : 322) :

« L'ingénierie pédagogique qui est du ressort des prestataires de formation, et qui définit les objectifs pédagogiques, les progressions, les moyens et les modalités d'apprentissage pour les atteindre. »⁴²

4.1. L'ingénierie pédagogique

L'ingénierie pédagogique est donc considérée ici comme une dimension de la professionnalisation, cela parce qu'elle est en évolution récente et parce qu'elle contribue au développement des compétences. L'ingénierie pédagogique est l'aspect interactionnel de la professionnalisation, au regard de notre cas, les formations dites présentielles.

La pédagogie est abordée comme une ingénierie mais également comme une activité et un dispositif. L'ingénierie pédagogique plus détaillée ici, revêt plusieurs dimensions qui seront exposées ci-après.

⁴² LE BOTERF, G. (1998). *Op.cit.* p322.

4.1.1. Ingénierie, dispositif, situation et activité pédagogique de Carré&Caspar

L'ingénierie pédagogique est constituée d'un dispositif pédagogique qui contient les activités pédagogiques. L'ingénierie doit créer ou améliorer un dispositif pédagogique en optimisant l'articulation des activités.

- L'ingénierie pédagogique

Dans les métiers de la formation, on distingue la fonction pédagogique qui correspond aux relations entre le savoir, l'apprenant et l'institution. Cette fonction est un aspect de l'ingénierie, qui elle regroupe, selon Carré&Caspar (1999 : 341) :

« [...] les fonctions consistant principalement à concevoir, construire, mettre en œuvre et évaluer les actions, les dispositifs et les systèmes de formation ou de professionnalisation. »⁴³

Les formateurs se servent de l'ingénierie pédagogique mais il est encore possible d'en améliorer l'utilisation, cela en passant d'abord par la maîtrise de cet outil de formation des adultes. Le professionnalisme du formateur s'analyse à travers ses activités, la pédagogie en est une singulière.

L'ingénierie pédagogique concerne directement les pratiques pédagogiques des formateurs d'adultes. En effet, c'est une méthodologie qui est plus spécifiquement vouée à la résolution de problèmes, c'est un ensemble d'objets pédagogiques à construire. Carré&Caspar (1999 : 423) précisent que :

« La notion d'ingénierie devient nécessaire quand la pédagogie se fait... 'autre' : quand elle s'ouvre sur le monde environnant (visites, stages, alternance), quand elle utilise des équipements et des outils variés (technologies de l'information et de la communication), quand elle intègre de multiples intervenants, voire une équipe pédagogique qu'il faut coordonner, quand elle exploite des situations différentes du face-à-face classique entre le formateur et le participant (travaux de groupe ou individualisation des parcours)... ».⁴⁴

⁴³ CARRE, P. & CASPAR, P. (1999). *Op.cit.*, p341.

⁴⁴ Ibid., p423.

En matière d'ingénierie pédagogique, ce qui importe c'est de placer l'apprenant au centre de la formation, le rendre acteur, cela dans la perspective de développement des compétences, d'appropriation des connaissances. La démarche de l'ingénierie est ciblée sur la recherche de l'efficacité. Carré&Caspar (1999 : 409) définissent les finalités de l'ingénierie pédagogique :

« L'ingénierie pédagogique cherche à mettre en synergie l'ensemble des contraintes et potentialité de ce nouveau contexte de la formation : innovation pédagogique, démultiplication des ressources et des opportunités d'apprentissage, usage des technologies, recherche d'efficacité. Mais cet effort resterait vain s'il n'était pas basé sur un renouvellement radical des conceptions du bénéficiaire ultime de la formation et de son rôle dans le processus ».⁴⁵

La spécificité de l'ingénierie pédagogique réside dans le fait qu'elle est dans une logique pluridisciplinaire, qui fait intervenir au moins trois niveaux détaillés par Carré&Caspar (1999 : 425) :

« *le niveau 'macro'* des systèmes sociaux, où l'on analyse les dimensions socio-organisationnelles et politiques de la formation (niveau de l'ingénierie de formation) ; *le niveau 'meso'*, qui s'attachera précisément aux dimensions technico-pédagogiques des dispositifs (niveau de l'ingénierie pédagogique) ; *le niveau 'micro'* qui appréciera et étudiera les dimensions psychologiques (ou 'cognitives' au sens large) des apprentissages ».⁴⁶

L'ingénierie pédagogique est donc récente puisqu'elle est liée à l'évolution des dispositifs de formation, c'est aujourd'hui un ensemble de théories et de méthodes qui favorise l'apprentissage et améliorent la pratique professionnelle.

- Le dispositif et la situation pédagogique

Le dispositif pédagogique a pour finalités le développement des compétences, en référence à l'ingénierie pédagogique, il répond à des objectifs de formation et d'apprentissage, cela dans le champ de la stratégie pédagogique. Pour Carré&Caspar (1999 : 453) :

⁴⁵ Ibid., p409.

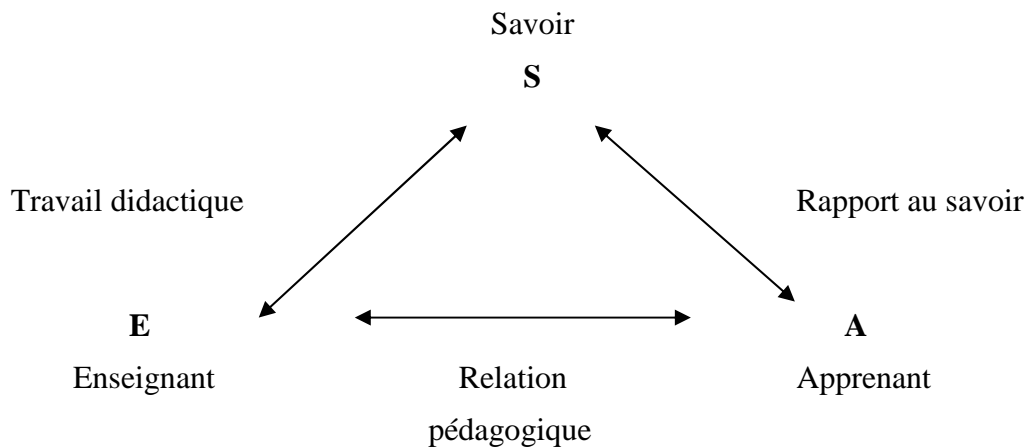
⁴⁶ Ibid., p425.

« Le terme ‘dispositif’ désigne à la fois un espace où se déroulent les interactions et les modalités d’interactions ou d’action réciproque – qu’elles aient lieu entre les pièces de la machine, entre des humains, ou entre des humains et des machines ». ⁴⁷

Dans le cas de l’ingénierie pédagogique, le dispositif représente alors l’espace de formation dans lequel se déroulent les interactions entre le formateur et les apprenants.

La situation pédagogique met en jeu le formateur, l’apprenant, le savoir, le travail didactique et la pédagogie. Ceci a été schématisé par Houssaye et complété par Carré&Caspar (1999 : 409) :

« La réflexion qui suit s’inscrit dans la schématisation de la situation de formation telle que l’a formulée J.Houssaye et que nous complétons ici de la manière suivante : »



« Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », Houssaye (1996)⁴⁸

La situation pédagogique d’aujourd’hui s’intéresse de plus en plus à l’apprenant lui-même et à son rapport au savoir. Les méthodes pédagogiques utilisées par les formateurs permettront d’orienter vers de nouveaux moyens, de nouvelles stratégies d’apprentissage.

⁴⁷ Ibid., p453.

⁴⁸ Ibid., p409. CARRE&CASPAR citant HOUSSAYE, J. (1996). « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd’hui*, Paris, ESF.

- L'activité pédagogique

L'activité pédagogique est essentielle lorsque l'on travaille sur de la transmission de savoir, et le rôle de l'équipe de formateurs n'est pas à négliger, le partage entre pairs est donc un objectif en soi, qu'il concerne la créativité, les ressources pédagogiques ou encore le savoir-faire. L'activité pédagogique peut être décomposée en plusieurs phases comme le proposent Carré&Caspar (1999 : 482):

- Préparer, actualiser, anticiper :

« A ce stade, le formateur écrit un scénario plus ou moins formalisé, invente des situations et des activités, réalise des outils, choisit un mode de formation... »

- Exercer, ajuster, évaluer :

« Le formateur doit gagner en cohérence (logique et rigueur des enchaînements), en efficacité (capacité à atteindre un but prévu), en pertinence (cela a-t-il du sens et pour qui), en efficience (travailler mieux et plus vite) ».

- Transférer :

« Pour gagner en perspective, le formateur cherchera éventuellement à mieux connaître l'institution dans laquelle il travaille, ses traditions, son histoire, ses idéaux, ses valeurs, ses partenaires... ; à mieux connaître l'organisation dont il dépend [...] ; à mieux connaître les dispositifs mis en œuvre [...] ; et enfin à mieux connaître la population accueillie [...], ses demandes, ses attentes, ses besoins, ses désirs, ses souhaits...C'est un jeu de contraintes et de libertés partielles ». ⁴⁹

On constate donc que la pédagogie est bien une activité, qui ne se réduit pas seulement à la technique. Le formateur ne peut pas se contenter des objectifs à atteindre, il doit produire la finalité, ajuster, réorienter et adapter ses méthodes aux situations pédagogiques diverses.

Enfin, Carré&Caspar (1999 : 508) aborde la notion de relation pédagogique. En effet, dans l'exercice, le formateur doit avoir conscience que les apprenants vont apprendre de façon individuelle et collective, et vont apprendre par lui. Les qualités humaines du formateur sont importantes en terme de pédagogie mais les auteurs précisent que :

⁴⁹ Ibid., p482.

« [...] une autre réalité qui est que les apprentissages se développent dans le cadre d'une relation, au sens fort du terme. Apprendre et transmettre touche, concerne, une part de l'inconscient, mais aussi celle de leurs affects, ce que nous pouvons nommer de leur rapport au savoir ».⁵⁰

On en conclue donc que le formateur doit chercher sa bonne distance dans sa relation avec les apprenants et le groupe, dans le respect du bien-être et du malaise des uns et des autres. La relation pédagogique instaurée par le formateur vise principalement la réflexion collective et l'analyse des différentes situations professionnelles.

4.1.2. Entre théorie et pratique

Comme nous l'avons vu précédemment, les principes de l'ingénierie pédagogique mise en place ne doivent pas être trop éloignés des situations réelles de travail. L'activité la plus simple suppose la mise en œuvre d'opérations intellectuelles, les connaissances sont liées à l'action, il faut alors, en situation de formation pouvoir mettre en relation les contenus de l'action et les connaissances. Malglaive (1988 : 59) propose alors aux formateurs de « faire à l'envers » :

« Faire à l'envers, c'est partir de la pratique et de ses questions : puisque le travail implique aujourd'hui le raisonnement, pourquoi, en effet, ne pas apprendre à raisonner à partir des situations de travail ? Partir du concret. Ce souci n'est pas nouveau chez les formateurs d'adultes qui, à la fin des années soixante déjà, parlaient de 'pédagogie du concret' pour avoir remarqué que les élèves adultes semblaient plus à l'aise et mieux comprendre lorsque les connaissances à acquérir se référaient directement à des situations pratiques qui leur étaient familières ».⁵¹

C'est donc à travers la pédagogie que les savoirs en usage vont être transformés pour prendre sens dans l'action.

L'écart qu'il peut y avoir entre la théorie et la pratique est parfois considérable et comparable à celui qu'il peut y avoir entre les attentes des apprenants et les finalités de la formation. C'est la pédagogie utilisée par le formateur qui va tendre à réduire ces écarts. Malglaive (1993 : 263) précise que :

⁵⁰ Ibid., p508.

⁵¹ MALGLAIVE, G. (1988). « Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes », in *Education permanente*, n°92, mars 1988, p59.

« La responsabilité du formateur est totalement engagée : il lui reste à faire la preuve que l'instrument qu'il propose est bien celui qui permettra d'atteindre le but visé. En d'autres termes, s'il n'a que peu d'influence sur la motivation instrumentale, il est totalement concerné par son maintien au fil du cursus dont il a la charge ».⁵²

Les personnes en formation vont mettre en œuvre le cadre théorique qui leur ait proposé, cette appropriation va leur permettre de rectifier et de développer leur théorie acquise. Lesne (1994 : 137) déduit que :

« C'est donc bien une appropriation cognitive du réel par les personnes en formation qui est développée grâce à la pratique pédagogique. [...] Ainsi pratique scientifique (ou pratique théorique), pratique pédagogique, pratique quotidienne s'articulent dans l'acte d'appropriation du réel par les personnes en formation ».⁵³

Enfin, soulignons la définition de la pédagogie des adultes de Mucchielli (1998 : 29), qui correspond à l'articulation entre théorie et pratique en matière d'ingénierie pédagogique :

« La pédagogie des adultes est à *organiser progressivement en la faisant* et en réfléchissant sur la masse de données que chaque expérience apporte. Elle est avant tout une recherche-action (*Action-Research*), c'est-à-dire une entreprise réelle qui construira sa théorie en même temps qu'elle se pratiquera, et qui connaîtra mieux ses moyens et ses obstacles dans l'action, au contact de la réalité qu'elle a à changer ».⁵⁴

⁵² MALGLAIVE, G. (1993). *Enseigner à des adultes*. 2^e édition. Ed : PUF. P263.

⁵³ LESNE, M. (1994). *Travail pédagogique et formation d'adultes, éléments d'analyse*. 2^e édition. Ed : L'Harmattan. p137.

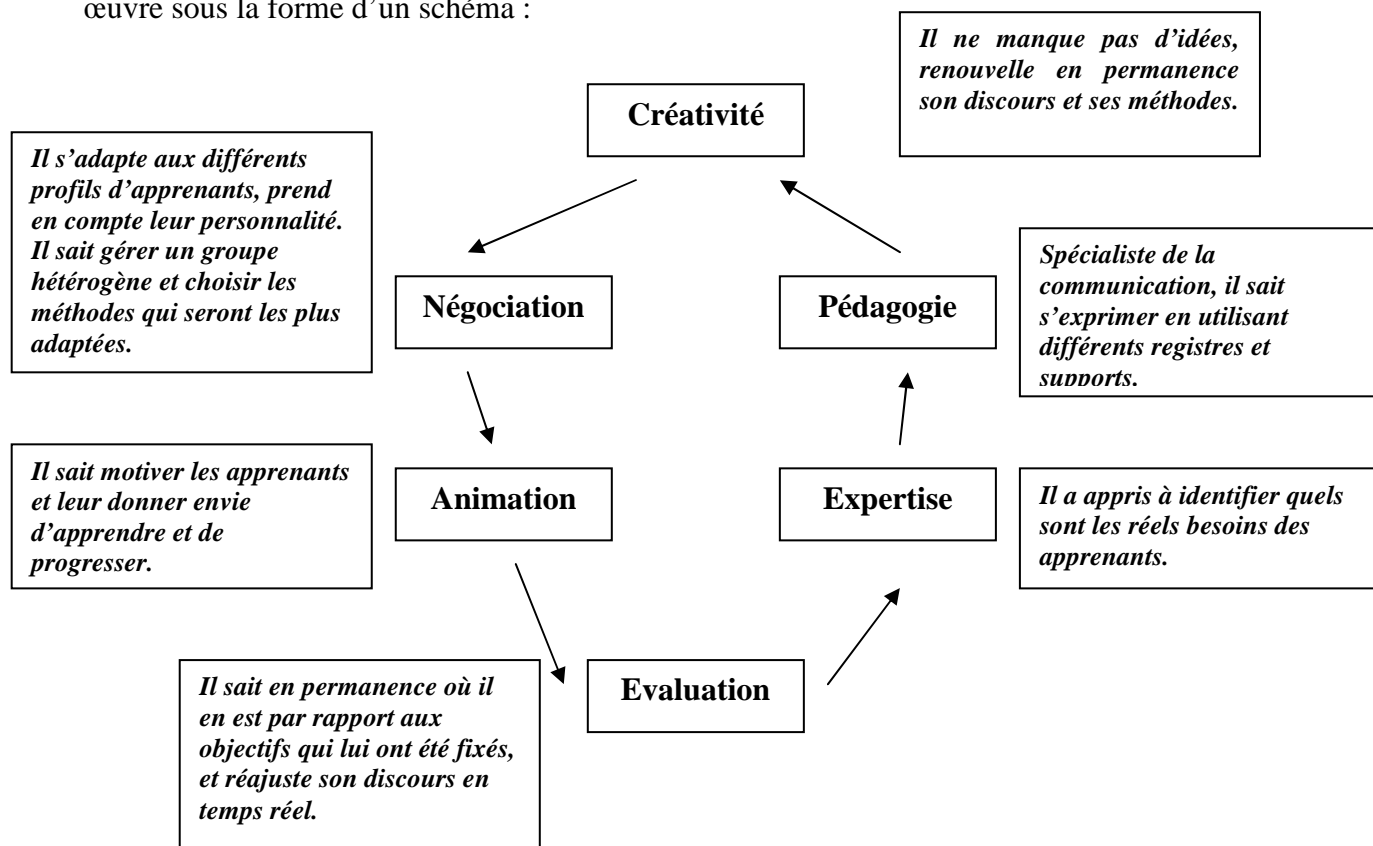
⁵⁴ MUCCHIELLI, R. (1998). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. ESF éditeur. P29.

4.2. Autres dimensions de l'ingénierie pédagogique

4.2.1. Les ressources mises en œuvre

Les ressources mises en œuvre par les formateurs sont diverses, il y a les méthodes mises en place pour transmettre, les outils développés. La méthode favorise l'apprentissage en permettant d'atteindre les objectifs. La convergence des efforts à ces différents niveaux va aller vers une amélioration de la qualité de l'ingénierie pédagogique.

Marcolino (Do) (2007 : 10) propose six compétences que le formateur peut mettre en œuvre sous la forme d'un schéma :



« Les six principales compétences du formateur », Marcolino (2007)⁵⁵

⁵⁵MARCOLINO (Do), P-M. *Op.cit.* p10.

Ces compétences doivent être mises en œuvre dans la pratique professionnelle du formateur, il doit combiner et mobiliser des ressources appropriées aux contextes. C'est ce que précise Le Boterf (1997 : 42) :

« On reconnaît la compétence d'un professionnel non pas au fait qu'il possède des savoirs, des savoir-faire ou des aptitudes, mais au fait qu'il sait les mobiliser de façon pertinente dans un contexte particulier et au sein d'une pratique pertinente. Ce n'est parce qu'il possède des ressources qu'il sait nécessairement les utiliser ». ⁵⁶

Le Boterf (1997 : 99) distingue ensuite deux types de ressources, qu'un professionnel doit non seulement posséder mais savoir combiner et mettre en œuvre :

« Les ressources personnelles, c'est-à-dire celles qu'il doit posséder personnellement et qui sont incorporées à sa personne. Elles sont multiples et d'ordres divers : connaissances, savoir-faire, capacités cognitives, ressources émotionnelles, compétences comportementales, savoir-faire tiré de l'expérience, aptitudes physiques et sensorielles... ; Les ressources disponibles dans l'environnement du professionnel, c'est-à-dire les ressources qu'il ne possède pas lui-même mais auxquelles il peut faire appel si nécessaire. Elles sont elles aussi variées : banques de données, réseaux d'expertises, compétences des collègues ou d'autres métiers, personnes ressources, bases de cas, réseaux de coopération scientifiques, manuels de procédures... ». ⁵⁷

Ces ressources auxquelles le formateur peut faire appel sont donc diverses et variées, elles peuvent être utilisées mais dans la mesure où elles sont activées de façon pertinente en situation de travail. Ces ressources constituent une dimension de l'ingénierie pédagogique.

4.2.2. L'ingénierie pédagogique par objets de G.Paquette

L'ingénierie pédagogique par objets est un nouveau volet de l'ingénierie. C'est une méthode permettant de représenter graphiquement les connaissances et les compétences, puis de les associer aux ressources d'apprentissage. Cette méthode peut contribuer à améliorer la qualité des environnements en ligne à chacune des phases de la formation tout au long de la vie.

⁵⁶ LE BOTERF, G. (1997). *Op.cit.* p42.

⁵⁷ LE BOTERF, G. (1997). *Op.cit.* p99.

Il y a en effet des normes et des standards qui ont été établis pour la formation en ligne comme l'énonce Paquette (2004 : 45) :

« Référencées dans des répertoires accessibles sur le Web, ces ressources (ou objets d'apprentissage) sont des documents tels que des textes, des contenus audiovisuels, des didacticiels, des présentations ou simulations multimédias, des outils de communication ou de traitement de l'information, des personnes fournissant de l'information ou de l'assistance pédagogique, technique ou organisationnelle, des événements (activités, unités d'apprentissage, cours, programmes de formation composés d'autres objets d'apprentissage) ».⁵⁸

La prochaine génération Internet va connaître une évolution profonde, par ailleurs, une nouvelle ingénierie pédagogique va devenir nécessaire à la lumière de l'évolution récente de l'apprentissage en réseau. Sur les pages Web, on peut en effet découvrir des objets d'apprentissage qui décrivent les concepts, les procédures et les principes du domaine des connaissances, ce qui est une base pour l'ingénierie pédagogique à l'aide d'objets d'apprentissage. C'est ce que Paquette (2004 : 46) appelle :

« Le OWL. (*Ontology Web Language*). [...] l'ingénierie ontologique devient la méthodologie à la base du Web sémantique. Utilisée dans le cadre de l'ingénierie pédagogique, la modélisation des connaissances ou l'ingénierie ontologique sert à définir les contenus, les activités et les scénarios d'apprentissage, les devis des matériels pédagogiques et les processus de diffusion d'un système d'apprentissage en ligne ».⁵⁹

L'ingénierie pédagogique à base d'objets apporte donc des modifications intéressantes au processus de base de l'ingénierie pédagogique, qui rappelons-le procède à travers les phases suivantes : l'analyse des besoins, l'identification des connaissances et des compétences visées, la conception des scénarios pédagogiques et l'utilisation des ressources.

⁵⁸ PAQUETTE, G. (2004). « L'ingénierie pédagogique à base d'objets et le référencement par les compétences », in *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, Volume1, Numéro3, 2004. p45.

⁵⁹ Ibid., p46.

L'ingénierie pédagogique à base d'objets apporte donc selon Paquette (2004 : 47-48) :

« La recherche et l'inventaire des ressources (objets d'apprentissage) disponibles sur les réseaux contribuent à la structuration des connaissances et des compétences visées. Au niveau de la conception des scénarios et des activités d'apprentissage, on peut trouver dans les dépôts d'objets des activités et des scénarios à adapter comme base d'une unité d'apprentissage. L'effort de la médiatisation des ressources est diminué au profit de la réutilisation des ressources disponibles dans les banques d'objets et de leur assemblage dans de nouvelles ressources. [...] La préparation de la diffusion nécessite l'usage de plateformes contenant divers outils d'agrégation permettant de repérer les objets d'apprentissage, de les référencer, de les assembler dans un environnement d'apprentissage et de les lancer lors de l'utilisation de l'environnement ».⁶⁰

L'ingénierie pédagogique par objets est donc une nouvelle dimension de l'ingénierie pédagogique, qui permet d'intégrer dans des référentiels de ressources, des objets d'apprentissages tels que des documents, des outils, des acteurs (agents informatiques) et des scénarios pédagogiques. C'est une nouvelle voie vers la professionnalisation, puisque ce type d'ingénierie va permettre la mutualisation des ressources des formateurs.

⁶⁰ Ibid., p47-48.

CHAPITRE 5. LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Le champ didactique est un domaine scientifique se préoccupant de la diffusion des connaissances et des savoirs dans la société, c'est une théorie de la situation, une modélisation des phénomènes d'apprentissage. Une situation didactique est une situation qui sert à former, une situation non-didactique est une situation naturelle d'apprentissage sans finalité didactique et une situation a-didactique est une situation à finalité didactique, c'est-à-dire organisée par le formateur où le sujet agit comme si la situation était non-didactique.

L'usage tend à confondre la didactique et la pédagogie mais comme le dit Brousseau (2005 : 213) :

« Dans le sens classique, la pédagogie est l'art d'éduquer les enfants ; la didactique est l'art d'enseigner une science, un art, une langue ou n'importe quoi à n'importe qui (enfant, adulte ou société). Ainsi la pédagogie prend à son compte une intention éducative et morale que ne partage pas la didactique : l'enseignement n'est éducatif que par les vertus propres à la chose enseignée ». ⁶¹

La didactique est définie dans le Dictionnaire Hachette Encyclopédique (1997) comme :

« Une théorie et technique de l'enseignement ». ⁶²

A travers *le contrat didactique, la didactique professionnelle*, des notions telles que *la confiance et la pratique*, nous allons découvrir en quoi ce concept de didactique professionnelle est lié au thème de cette recherche.

5.1. Les principaux apports théoriques

5.1.1. La didactique de Brousseau

Brousseau (2004 : 214) a choisi le terme didactique pour désigner le champ de la nature et la pratique des connaissances enseignées et son rôle dans l'art et la technique enseignée. Il en donne donc une définition très large :

⁶¹ BROUSSEAU, G. (2005). « Recherche en éducation mathématique », in *Bulletin de l'APMEP*, n°457. p213.

⁶² Dictionnaire Hachette Encyclopédique. (1997)

« La Didactique (didactics) comme science, étudie la diffusion des *connaissances* utiles aux hommes vivant en société. Elle s'intéresse à la production, à la diffusion et à l'apprentissage des connaissances ainsi qu'aux institutions et aux activités qui les facilitent ». ⁶³

La didactique comme activité sociale ou professionnelle est tout ce qui tend à l'enseignement d'une connaissance, d'une science, d'un art ou d'une langue. La didactique ne remplace aucunes des autres approches, elle comporte une dimension technique et une dimension sociale, dans lesquelles il s'agit de préparer et de permettre des progrès véritables. Pour permettre ces progrès, Brousseau (2005 : 223) explique que :

« Le moyen de réaliser ce projet est la connaissance et la compréhension de la didactique, de ce qui est spécifique de la transmission d'une connaissance d'une génération à une autre. La capacité pour chaque génération d'humains de communiquer à la génération suivante le fruit de son expérience est aussi vieille que l'humanité et peut-être est-elle sa principale caractéristique ». ⁶⁴

5.1.2. Théorie des situations et contrat didactique de Brousseau

- La théorie des situations

Guy Brousseau propose un regard original pour modéliser les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage. Il choisit de rompre avec les modèles cherchant à rendre compte de l'échec scolaire et cherchant les raisons liées aux caractéristiques des apprenants. Il propose plutôt de chercher les caractéristiques des situations avec lesquelles les apprenants interagissent, ce sont les premiers fondements de sa théorie dite des situations.

La théorie des situations est expliquée Noirfalise (2004 : 310) :

« La théorie des situations implique une analyse – didactique – des conditions sociales et épistémologiques dans lesquelles se trouvent apprenants et enseignants. Une analyse des situations conduit à en décrire plusieurs s'emboîtant les unes dans les autres. L'apprenant est ainsi tout

⁶³ BROUSSEAU, G. (2005). *Op.cit.* p214.

⁶⁴ Ibid., p223.

d'abord dans une situation didactique : ce qui lui est proposé l'est à des fins d'apprentissage et il le sait bien ».⁶⁵

Cependant, savoir qu'on est en situation d'apprentissage n'est pas suffisant pour savoir ce qu'il y a à apprendre, Noirfalise (2004 : 310) précise alors que :

« S'introduit une situation au sein de la précédente, adidactique, sans intention didactique, spécifiquement liée au savoir, à la connaissance visée. La situation adidactique est ce que l'élève devra ou devrait reconnaître en d'autres circonstances, une fois l'enseignement achevé, avec une variété d'habillages ».⁶⁶

Un exemple donné par Brousseau (1998 : 60), illustre cette théorie des situations :

« L'élève ne distingue pas d'emblée la situation qu'il vit, ce qui d'essence adidactique et ce qui est d'origine didactique... : l'enseignant doit sans cesse aider l'élève à dépouiller, dès que possible, la situation de tous ses artifices didactiques pour lui laisser la connaissance personnelle et objective ».⁶⁷

La théorie des situations s'intéresse donc aux contenus, savoirs et connaissances et propose une analyse qu'un apprenant peut mettre en œuvre pour résoudre un problème. Noirfalise (2004 : 311) termine en disant que :

« C'est un travail d'ingénierie didactique, un savoir étant donné, il s'agit de trouver une ou des situations didactiques qui assurent au mieux la trajectoire de tous vers la connaissance en jeu : en d'autres termes, il s'agit de rechercher des conditions optimales assurant la satisfaction d'un contrat didactique ».⁶⁸

Le contrat didactique est donc un terme issu de la théorie des situations. Cette théorie reprend le fait que le professeur doit reconnaître et interpréter des actions des élèves, en oublier d'autres et organiser une histoire cohérente où les élèves distinguent ce qu'ils doivent apprendre ou savoir, et ce qu'ils doivent faire pour cela. Le professeur doit donc maintenir les équilibres nécessaires. La situation n'est pas seulement le cadre de l'action du sujet, elle en est la condition, elle est donc étroitement associée aux connaissances en jeu.

⁶⁵ NOIRFALISE, R. (2004). « L'œuvre de Guy Brousseau », in *Bulletin de l'APMEP*, n°452. p310.

⁶⁶ Ibid., p310.

⁶⁷ BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Ed : La Pensée sauvage. p60.

⁶⁸ NOIRFALISE, R. (2004). *Op.cit.* p311.

- Le contrat didactique

Il est apparu dans la théorie des situations et réside dans le fait que l'élève doit accepter la responsabilité de résoudre des problèmes à l'aide des connaissances qu'il ignore encore, qu'on ne lui a pas encore enseignées. Lui et le professeur entre alors dans une négociation et une situation contradictoire, tenues par le contrat didactique. Brousseau (2005 : 222) le détail comme :

« [...] '*contrat didactique*', impossible à expliciter par ses contractants et même à tenir, toujours rompu et toujours renaissant, à travers lequel se crée la connaissance de l'élève ». ⁶⁹

Le contrat didactique, avec les termes de Brousseau, est en fait les habitudes spécifiques *du maître* attendues par *les élèves* et les comportements de *l'élève* attendus par *le maître*. Les personnes sont donc soumises à ce contrat didactique qui est alors générateur de sens et de pratiques. Ce contrat permet de circonscrire certains phénomènes d'enseignement et d'apporter sur eux un éclairage nouveau, il permet en retour, d'interroger la complexité de la situation didactique.

Cette vision du contrat didactique a ensuite connue des évolutions, qui s'expliquent par la prise en compte des rapports humains dans la relation didactique et la finalité du système. Ces évolutions sont exposées par Sarrazy (1995 : 90) :

« Le contrat n'est plus envisagé comme le résultat d'une négociation *a priori* des rapports à la situation didactique fixant un système d'obligations réciproques. [...] L'apprentissage n'est plus considéré comme le résultat de la satisfaction des exigences, mêmes implicites, du contrat didactique, mais procède, au contraire, d'une *rupture* de celui-ci ». ⁷⁰

Avec les évolutions du contrat didactique de Brousseau, l'apprentissage va donc reposer, non pas sur le bon fonctionnement du contrat, mais sur ses ruptures. Le projet social qui transforme le savoir en objet d'enseignement repose sur une idée de contrat paradoxal comme nous l'avons vu. Les formés assujettis au savoir du formateur vont assumer cette rupture et devenir apprenant en profitant de cet inconfort et de ces contradictions.

⁶⁹ BROUSSEAU, G. (2005). *Op.cit.* p222.

⁷⁰ SARRAZY, B. (1995). « Le contrat didactique », in *Revue Française de Pédagogie*, note de synthèse, n°112, 1995. p90.

Enfin, retenons la définition du contrat didactique de Noirfalise (2004 : 311) :

« Il s'agit de penser le travail de l'élève et aussi celui de l'enseignant comme régis par un ensemble de règles, explicites mais le plus souvent implicites... [...] Le contrat didactique n'est pas un contrat pédagogique général, il dépend étroitement des connaissances en jeu, et il est en conséquence continuellement à renégocier. Il permet de penser les phénomènes didactiques en termes de régulation ».⁷¹

5.1.3. La didactique professionnelle de Samurçay et Pastré

La didactique professionnelle est abordée par ces auteurs sous la forme d'une analyse de l'activité de construction de situations didactiques, qui vont servir de supports à la formation. Concevoir une articulation forte entre le travail et la formation est leur principal objectif. Ils mettent en évidence le fait que l'apprentissage est avant tout une démarche existentielle dans la démarche de didactique professionnelle. Samurçay&Pastré (2004 : 2) définisse la démarche existentielle, dimension de la démarche de didactique professionnelle comme :

« ...apprendre, c'est savoir tirer parti de la vie, dans ses moments paisibles et dans ses drames, c'est tirer de la confrontation avec le réel, qui toujours par quelque côté nous échappe ou nous submerge, quelque chose qui deviendra notre expérience, un prolongement de ce que nous sommes. C'est en ce sens-là que se conjuguent apprentissage et développement ».⁷²

Les apports de Samurçay&Pastré (2004 : 4) en didactiques sont à souligner puisqu'ils ont construit ensemble la didactique professionnelle d'après leurs regards et la caractérisent par deux choses :

« ***Regarder l'apprentissage du point de vue de l'activité***, avec cette idée qu'apprendre, dans le champ des activités professionnelles, ce n'est pas d'abord assimiler des savoirs, mais c'est apprendre à agir de façon durablement efficace. Les savoirs professionnels, [...] deviennent un élément, parmi d'autres, qui permet d'organiser l'activité. ***Regarder l'apprentissage du point de vue du développement du sujet***, plus exactement du ***développement de ses compétences***. [...] on focalise sur

⁷¹ NOIRFALISE, R. *Op.cit.* p311.

⁷² PASTRE, P. & SAMURCAY, R. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Octares Editions. p2

l'acteur dans son devenir, sur la dynamique de développement (ou d'involution) de ses compétences, on choisit d'avoir une approche diachronique ». ⁷³

Ils abordent ensuite la didactique professionnelle sous quatre thèmes : la centration sur l'activité, savoirs et situations, la spécificité de l'analyse du travail et les compétences et leur développement. Prenons ces thèmes l'un après l'autre :

- La centration sur l'activité

La didactique professionnelle interroge en effet l'activité des professionnels. La pratique serait alors plus riche que les rapports complexes entre théorie et pratique, entre connaissances et compétences, entre savoirs et expérience. Samurçay&Pastré (2004 : 4) expliquent cela :

« ... [...] il y a plus dans la pratique que dans toutes les théories qu'on pourra en tirer ou avec lesquelles on cherchera à la lire. Autrement dit, le rapport entre théorie et pratique n'est pas un rapport d'application. Donc pour construire une formation qui a pour but l'acquisition et le développement de compétences professionnelles, il faut commencer par analyser l'activité des praticiens du domaine ». ⁷⁴

Un des objectifs de la didactique professionnelle est donc d'apprendre par l'activité et apprendre méthodiquement par l'activité.

- Savoirs et situations

La didactique professionnelle consiste à apprendre des situations avec un objectif de maîtrise. La maîtrise d'une situation mobilise des connaissances opérationnelles pour l'action. Samurçay&Pastré (2004 : 5) expliquent que pour apprendre d'une situation :

« ...il faut aussi disposer de savoirs, même si l'assimilation de ces savoirs est une condition nécessaire, mais non suffisante pour la maîtrise des situations ». ⁷⁵

L'activité et la situation sont des éléments fondateurs de l'apprentissage. C'est une relation qui fonctionne dans les deux sens, c'est-à-dire que si les situations sollicitent les savoirs, les savoirs à leur tour se réfèrent aux situations.

⁷³ Ibid., p4.

⁷⁴ Ibid., p4.

⁷⁵ Ibid., p5.

- La spécificité de l'analyse du travail

L'analyse du travail a pour but de dégager la structure conceptuelle de la situation, c'est ce qui permettra de constituer un référentiel de métiers. Mais, deux concepts ont été l'objet de débats, le concept de tâche et le concept d'activité. Samurçay&Pastré (2004 : 7) définissent la notion d'activité comme :

« ...difficile à cerner. [...] Il est important de faire la différence entre tâche effective et activité. Réduire l'activité d'un opérateur à la tâche effective qu'il exécute, c'est réduire l'activité du sujet, c'est entrer dans l'analyse de l'activité en prenant pour référence la tâche prescrite ». ⁷⁶

Et la notion de tâche comme :

« ...renvoie à deux dimensions : d'une part la prescription c'est, dans le monde industriel, la manière dont les concepteurs de postes de travail définissent d'avance ce que devront faire les opérateurs ; [...] et les dimensions invariantes de la situation à prendre en compte ».

La didactique professionnelle est donc construite sur deux débats, celui sur la notion d'activité qui introduit une problématique de construction des compétences, et celui sur la notion de tâche qui marque le passage entre l'approche ergonomique du travail et l'approche de didactique professionnelle.

- Les compétences et leur développement

La didactique professionnelle aborde le problème des compétences du point de vue où connaître, c'est s'adapter aux situation. Pour cela, l'activité doit être organisée, les auteurs postulent alors qu'il existe des organisateurs d'activité et que, pour analyser une compétence, il faut repérer ces organisateurs. Centrés sur le développement des compétences du point de vue de l'acquisition de connaissances, Samurçay&Pastré (2004 : 50) définissent la compétence, selon les apports de Leplat (1991) :

« Les compétences sont finalisées, le sujet est compétent pour un ensemble de tâches. [...] Les compétences se caractérisent par des connaissances opérationnelles, c'est-à-dire des connaissances utilisables dans l'action. [...] Les compétences reposent sur des connaissances organisées et

⁷⁶ Ibid., p7.

hiérarchisées. [...] Les compétences se caractérisent par un processus d'autonomisation des comportements ».⁷⁷

La didactique professionnelle s'intéresse particulièrement aux connaissances organisées et hiérarchisées dans la mesure où elles constituent un levier sur lequel il est possible d'agir. En didactique professionnelle, on porte donc une attention particulière aux dynamiques des compétences et à leur développement.

5.2. La didactique professionnelle du formateur

5.2.1. Les apports de Lebouvier

Une des dimensions de la formation professionnelle est didactique, elle définit ce à quoi on forme et la nature des savoirs en jeu. Lebouvier (ressource en ligne) définit cette dimension :

« Une dimension didactique qui suppose l'interrogation voire la remise en cause de ses conceptions de la discipline, de l'apprentissage et du savoir en jeu. Elle pose le problème de la définition de ce qui doit être enseigné et de la manière dont il doit être pour que réellement il y ait apprentissage ».⁷⁸

Pour comprendre comment fonctionne le formateur, il faut au préalable identifier les problèmes auxquels il est confronté en situation de travail et les fonctionnements qu'il adopte pour y faire face. Lebouvier (ressource en ligne) parle alors de :

« La traduction didactique de la notion d'obstacle met en avant l'idée que l'apprentissage est le résultat d'une confrontation et d'une adaptation à des problèmes qui ont du sens ».⁷⁹

Le système didactique pour cet auteur est un jeu d'interactions entre les formés, la commande d'une organisation qui définit les valeurs et les exigences et un savoir qui est le savoir du formateur. La reconstruction et la résolution des problèmes deviennent une occasion de transformer les façons d'agir et de penser, dans ces interactions qu'organise le formateur. Lebouvier (ressource en ligne) précise que :

⁷⁷ Ibid., p50.

⁷⁸ LEBOUVIER, B. « L'orientation didactique de l'activité du formateur de terrain ». Ressource en ligne, consultée en 04.2009, sur <http://www.caen.iufm.fr>

⁷⁹ Ibid.

« La situation de formation est une situation de complexité qui pose des problèmes ouverts au formateur. Ils naissent des écarts entre les savoirs professionnels disponibles et les exigences de la situation de formation qui s'articulent de manière contradictoire dans les différentes dimensions du système didactique de formation. [...] Le problème existe dans l'interaction sujet tâche et dans les conflits entre les différents pôles du système qu'organise le formateur ». ⁸⁰

Enfin, pour cet auteur, la formation se joue par adaptation en se confrontant à des problèmes qui ont du sens, Lebouvier (ressource en ligne) précise d'ailleurs que :

« Le dépassement de ses savoirs anciens va imposer des ruptures par rapport aux connaissances initiales ». ⁸¹

Le formateur participe à la construction du sens pour les apprenants, le savoir est une pratique. Il participe également à l'enrichissement de l'expérience par le sens qu'elle prend dans les contextes qu'il propose et les analyses de l'action. Lebouvier (ressource en ligne) précise enfin que :

« Les problèmes rencontrés par le formateur naissent des écarts entre les savoirs professionnels disponibles et les exigences de la situation de formation. Ils sont localisés dans l'articulation contradictoire des différentes dimensions du système didactique de formation. Il s'agit pour lui de former un pair, professionnel, par la mobilisation des analyses didactiques de pratiques professionnelles. Les données dont il dispose sont relatives aux situations d'enseignement – apprentissage mises en œuvre par le stagiaire. Les contraintes qui délimitent son action sont celles du contexte dans lequel se déroule la séance ». ⁸²

5.2.2. Confiance, pratique et rapport au savoir

- La confiance, les apports de Le Boterf

La notion de confiance est abordée par Le Boterf (ressource en ligne), il constate alors que la confiance devait résulter du contrôle et de la standardisation. Suite à cette approche, il constate :

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Ibid.

⁸² Ibid.

« ...des progrès remarquables. Les gains de qualité, le respect des délais, la maîtrise de la sécurité se sont considérablement améliorés ».⁸³

En effet, les organisations doivent faire face à des exigences sociales, et face à la professionnalisation des questions de confiance en l'entreprise et en l'avenir se posent. Cependant, Le Boterf (ressource en ligne) constate également que :

« L'excès de procédures paralyse la prise d'initiative, [...] la mise sous contrôle peut entraver la nécessaire flexibilité. L'excès de précautions peut aboutir à l'excès de confiance ».⁸⁴

Si le professionnel a confiance en lui-même et en sa pratique, les autres, collègues ou clients, sauront à leur tour qu'ils peuvent lui faire confiance, parce qu'il connaît ses limites et ses possibilités. Pour les formateurs et plus généralement les professionnels, Le Boterf (ressource en ligne) parle de compétences collectives et individuelles qui deviennent indissociables. Plus que de la confiance, il parle de la nécessaire coopération entre les compétences :

« La coordination ne suffira plus : il sera nécessaire que les membres d'un collectif de travail sachent construire des représentations partagées des situations à traiter, comprennent réciproquement leurs points de vue et non seulement communiquent entre eux, partagent leurs connaissances, tirent ensemble les leçons de l'expérience et sachent les capitaliser ».⁸⁵

Il semble qu'il deviendra bientôt impossible d'être compétent tout seul, peu importe le terrain d'exercice. Confiance en l'entreprise et son changement et coopération entre pairs, sont donc une des dimensions de la didactique professionnelle des formateurs, qui tend à définir une nouvelle forme de l'activité du formateur. C'est cependant un paradoxe qui caractérisera les entreprises de demain : le développement de la prise d'initiative individuelle et la coopération quotidienne. Le Boterf (ressource en ligne) conclue alors en précisant que :

⁸³ LE BOTERF, G. « Pas de confiance sans compétences », in *Le monde initiatives*, Ressource en ligne, consultée en 03.2009, sur <http://www.guyleboterf-conseil.com>

⁸⁴ Ibid.

⁸⁵ Ibid.

« La confiance ne peut se fonder que sur le réglage d'un couplage adéquat entre les procédures, les aides et les compétences tant individuelles que collectives ». ⁸⁶

- La pratique selon Malglaive

Cet auteur aborde la notion de pratique comme étant au cœur de l'activité de former. Il tente de montrer la manière dont le savoir s'investi dans la pratique. Il livre sa définition de la pratique (1993 : 41) :

« C'est tout ce qui concerne l'action humaine, c'est-à-dire la transformation intentionnelle de la réalité par les hommes. Elle implique donc un dessein, une fin : l'état que prend la réalité à l'issue de la transformation. Elle implique également une origine : l'état du réel auquel s'applique l'action ». ⁸⁷

La pratique implique donc une fin et une origine, la pratique étant relative à l'action humaine, l'origine ou la fin prendra une forme particulière selon les situations d'exercice. Il s'agit là de la définition de l'auteur, dans le cadre des rapports du savoir à la pratique.

- Le rapport au savoir

L'ingénierie didactique pour Douady (1994 : 1) désigne :

« [...] un ensemble de séquences de classe conçues, organisées et articulées dans le temps de façon cohérente par un *maître-ingénieur* pour réaliser un projet d'apprentissage pour une certaine population ». ⁸⁸

Le projet évolue au cours des échanges et en fonction des choix et décisions du formateur. Tout le travail du formateur de construction, d'analyse et de prévision repose donc sur un questionnement didactique.

Concernant le rapport au savoir Douady (1994 : 23) insiste sur la pratique des rappels :

« En effet, la pratique des rappels est intéressante à instituer car, à chaque séance ou presque, le travail demandé va se situer par rapport au travail, aux questions ou résultats antérieurs ». ⁸⁹

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ MALGLAIVE, G. (1993). *Enseigner à des adultes*. 2e édition. Ed : PUF. p41.

⁸⁸ DOUADY, R. (1994). « Ingénierie didactique et évolution du rapport au savoir », in *Repères IREM*, n°15, avril 1994, Topiques Editions. p1.

⁸⁹ Ibid., p23.

Avec cette pratique des rappels, la situation remplit son rôle didactique pour les formés qui mettent en lien le savoir acquis et la pratique. Cette pratique de rappel participe à la décontextualisation et à la dépersonnalisation nécessaire, c'est une pression pour que les apprenants considère l'étude d'un problème ou d'une situation comme une partie de leur apprentissage.

La didactique professionnelle peut donc se définir à la fois comme science des sujets qui forment et qui sont formés et comme science des conditions qui rendent possibles cette formation et cet apprentissage. Ce qui contribue au final à la réussite des apprenants c'est la dynamique des situations, avec toute la variété des situations qui peut être attachée à ce terme ; la situation peut en effet être perçue comme un moment d'échange avec un milieu, duquel la personne va construire des relations qui vont lui permettre de s'adapter ; la situation peut également être perçue comme le lieu d'un certain nombre d'interactions sociales et langagières déterminantes pour la réussite.

La visée de professionnalisation dans la didactique professionnelle amène à inscrire l'intervention du formateur dans une dynamique à la fois psychologique et sociale. C'est dans le jeu et les tensions qui se nouent sur ces dynamiques, qu'il faut localiser les problèmes auxquels sont confrontés les formateurs et, ainsi identifier les obstacles pour répondre aux attentes de développement et d'amélioration.

CHAPITRE 6. L'INGENIERIE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET LA REFLEXIVITE COMME DIMENSIONS DE LA PROFESSIONNALISATION

L'ingénierie didactique professionnelle, peut être considérée comme un moyen d'action sur le système de transmission de savoirs ou comme une méthodologie de recherche. La didactique professionnelle étant développée dans le chapitre précédent, intéressons-nous maintenant à l'aspect de l'ingénierie. Terme défini dans le Dictionnaire comme :

« En didactique, ingénierie : ensemble des activités ayant pour objet la conception rationnelle et fonctionnelle des ouvrages ou des équipements techniques et industriels, l'établissement du projet, la coordination et le contrôle de la réalisation ». ⁹⁰

L'ingénierie de la didactique professionnelle est, elle, définie par Carré&Caspar (1999 : 465) :

« On propose d'appeler [...] ingénierie didactique professionnelle tout ce qui relève de la production de ressources éducatives, utilisant ou non des nouvelles technologies, mais s'appuyant sur des situations de travail qui servent de supports à la formation et au développement des compétences professionnelles ». ⁹¹

Nous nous appuyerons donc sur l'ingénierie didactique professionnelle comme étant l'utilisation de l'analyse du travail pour construire les contenus et les méthodes, comme production de ressources. Aujourd'hui on connaît des évolutions du travail, le changement arrive à grands pas, et avec l'ingénierie didactique professionnelle, les formateurs vont pouvoir appréhender la professionnalisation, et faire face aux enjeux tels que la production de connaissances spécifiques, adaptées et l'innovation.

La réflexivité sera détaillée ici, en lien avec l'ingénierie didactique professionnelle, du fait qu'elle permette une analyse du travail, aussi bien en individuel qu'en collectif, elle permettra aux formateurs de prendre du recul quant à leur pratique et au processus de professionnalisation les engageant dans le changement de leur organisation.

⁹⁰ Dictionnaire Hachette Encyclopédique. (1997).

⁹¹ CARRE, P. & CASPAR, P. (1999). *Op.cit.* p465.

6.1. Les approches théoriques

6.1.1. L'ingénierie didactique professionnelle de Carré&Caspar

Le but de cette ingénierie est de construire, de former des compétences professionnelles en partant du travail réel, de l'analyse des situations de travail. La simulation est pour ces deux auteurs un outil particulièrement intéressant en ingénierie didactique professionnelle, parce qu'il oblige à penser apprentissage des situations et non des savoirs. Carré&Caspar (1999 : 466) donne l'objectif de cette ingénierie :

« L'ingénierie didactique professionnelle se donne comme objectif de dépasser le stade d'une simple accumulation de pratiques sans principes, pour chercher à fonder rationnellement les pratiques qu'elle entend développer. [...] Elle s'inscrit aussi dans un contexte social ».⁹²

Comme indicateur de la compétence il n'y a pas seulement le résultat, mais également la stratégie mise en œuvre par le sujet. Carré&Caspar (1999 : 466) expliquent alors que :

« La didactique professionnelle cherche à analyser l'acquisition et la transmission des compétences professionnelles en vue de les améliorer. Une compétence n'est pas directement observable, elle ne peut être que postulée [...] ».⁹³

Lorsque les environnements de travail sont dynamiques et changent très vite, l'apprentissage sur le tas n'est pas suffisant pour coordonner les actions, les auteurs (1999 : 468) conseillent alors :

« Il faut que la pratique du travail et l'analyse du travail soient étroitement articulées. Les simulations sont, parmi d'autres moyens, des ressources techniques qui permettent cette étroite articulation entre pratique et analyse ».⁹⁴

Pour ces deux auteurs, l'action est indispensable pour l'acquisition de la partie conceptuelle d'une compétence, ils considèrent en effet que l'acquisition d'une compétence se fait par la combinaison d'une dimension conceptuelle (diagnostic de

⁹² Ibid., p466.

⁹³ Ibid., p466.

⁹⁴ Ibid., p468.

situation), et d'une dimension incorporée (gestuelle). Carré&Caspar (1999 : 470) abordent ces deux dimensions :

« Pour la dimension d'incorporation, on sait que la répétition est indispensable, à quoi il faut ajouter l'imitation d'autrui. Mais l'apprentissage par l'action joue également un rôle essentiel pour la dimension conceptuelle des compétences. On n'acquiert pas une compétence comme on acquiert une connaissance ».⁹⁵

Répétition et imitation sont pour ces auteurs des manières d'utiliser les situations en didactique professionnelle, tout comme les simulations. Les simulations permettent d'apprendre à gérer des situations complexes et permettent aux apprenants une entrée progressive dans l'apprentissage.

Enfin, Carré&caspar (1999 : 479) constatent que :

« Avec l'ingénierie didactique professionnelle, on assiste à la convergence de trois phénomènes en soi indépendants : l'évolution du travail pointe vers l'apparition d'un nouveau paradigme industriel [...] cela requiert un autre type de compétence de la part des acteurs ; [...] le développement interne de la formation continue qui, [...] s'interroge aujourd'hui sur ce qu'il faut enseigner et la manière de le faire ; [...] l'apparition des multimédia, qui, en nous faisant entrer dans l'ère du virtuel, [...] permet non seulement de repenser les approches fondées sur la résolution de problèmes, mais de renouveler à nouveaux frais l'apprentissage des situations ».⁹⁶

L'apprentissage des situations comme nous avons pu l'aborder, nous amène à lier l'ingénierie didactique professionnelle à l'apprentissage réflexif. En effet, cet apprentissage qui amène une réflexion, une critique active, peut provoquer le développement, la création ou la transformation de certaines structures de sens. Nous sommes bien là dans l'analyse du travail dans l'apprentissage adultes, ce qui marque de façon plus vive le processus de professionnalisation.

⁹⁵ Ibid., p470.

⁹⁶ Ibid., p479.

6.1.2. L'apprentissage réflexif de Mezirow

Pour Mezirow (2001 : 26) :

« L'apprentissage réflexif implique l'évaluation ou la réévaluation des présomptions. Il devient transformateur chaque fois que des présomptions ou des prémisses sont jugées déformantes, inauthentiques, autrement dit, chaque fois que leur validité est niée ».⁹⁷

L'apprentissage réflexif facilite la compréhension des événements et par conséquent développe l'autonomie de l'apprenant. La réflexivité implique des transformations, c'est la théorie de l'apprentissage transformationnel, de Mezirow (2001 : 26) qu'il explique comme :

« L'apprentissage transformateur entraîne soit l'apparition de nouveaux schèmes ou la transformation d'anciens, soit, quand la réflexion porte sur les prémisses, la transformation de perspectives de sens. Dans la mesure où la formation des adultes doit développer l'apprentissage réflexif, son objectif devient soit de renforcer, soit de transformer la manière dont l'expérience est interprétée ».⁹⁸

L'auteur aborde l'apprentissage adulte du point de vue des transformations qu'il implique. Le processus d'apprentissage pour Mezirow (2001 : 31) :

« ...implique toujours ces opérations : **rendre explicite une expérience nouvelle, la traduire en schéma et se l'approprier, mettre en accord ses actes avec elle** ».⁹⁹

L'interprétation est très présente chez cet auteur, en effet, la façon dont l'expérience antérieure est organisée et dont l'avons interprétée tient une place centrale dans la production d'une interprétation nouvelle. Mais pour l'analyse de ces situations, Mezirow (2001 : 107) insiste sur le fait que l'apprentissage implique aussi la dimension de réflexion critique :

« Cela sous-entend que toute analyse de l'apprentissage des adultes ou des progrès qui en résultent doit porter, d'une part sur les deux types d'apprentissage, l'instrumental et le communicationnel dont un aspect

⁹⁷ MEZIROW, J. (2001). *Penser son expérience, développer l'autoformation*. Ed : Chronique Sociale. p26.

⁹⁸ Ibid., p26.

⁹⁹ Ibid., p31.

consiste à apprendre à se comprendre soi-même, et d'autre part sur la nature, l'importance et l'impact de la réflexion critique dans ces deux domaines ».¹⁰⁰

Enfin, pour cet auteur, la réflexion est productrice de sens, la dynamique de réflexion occupe une place centrale dans l'apprentissage réflexif. C'est l'explicitation de l'expérience, de son sens, c'est l'interprétation. Pour Mezirow, il y a trois formes de réflexion : la réflexion sur le contenu, la réflexion sur le processus et la réflexion sur les prémisses, il précise (2001 : 123) que :

« Si nous devons faciliter l'apprentissage, il nous faut différencier les uns des autres ces trois types de réflexion, comme il faut distinguer entre les deux formes de logiques utilisées dans la résolution de problème afin de concevoir, pour chacune d'elles et chacun d'eux, les interventions éducatives appropriées ».¹⁰¹

Concernant précisément l'apprentissage réflexif, il parle de l'agir réflexif. Mezirow (2001 : 126) le définit :

« L'agir réflexif consiste à prendre des décisions ou à commencer à agir différemment en tenant compte des insights résultants de la réflexion. [...] **On apprend sur soi-même soit à travers l'agir pensé, soit à travers l'agir à base de réflexion sur le contenu** (avec soi-même pour objet), **le processus ou les prémisses** ».¹⁰²

Mezirow (2001 : 126) propose un schéma représentant le processus de l'agir réflexif :

« Le processus commence par la phase de problématisation et finit par celle de l'engagement de l'action. Les phases intermédiaires comprennent le balayage, l'interprétation positionnelle, la réflexion, l'insight créateur avec l'interprétation qui en résulte et qui peut entraîner un changement (une transformation) dans un schème de sens ou, dans le cas de la réflexion sur les prémisses, (cf. la ligne des pointillés sur le schéma), la transformation d'une perspective de sens. Ensuite, nous mémorisons notre interprétation afin qu'elle serve de guide à nos actions. Le schéma montre que l'agir pensé

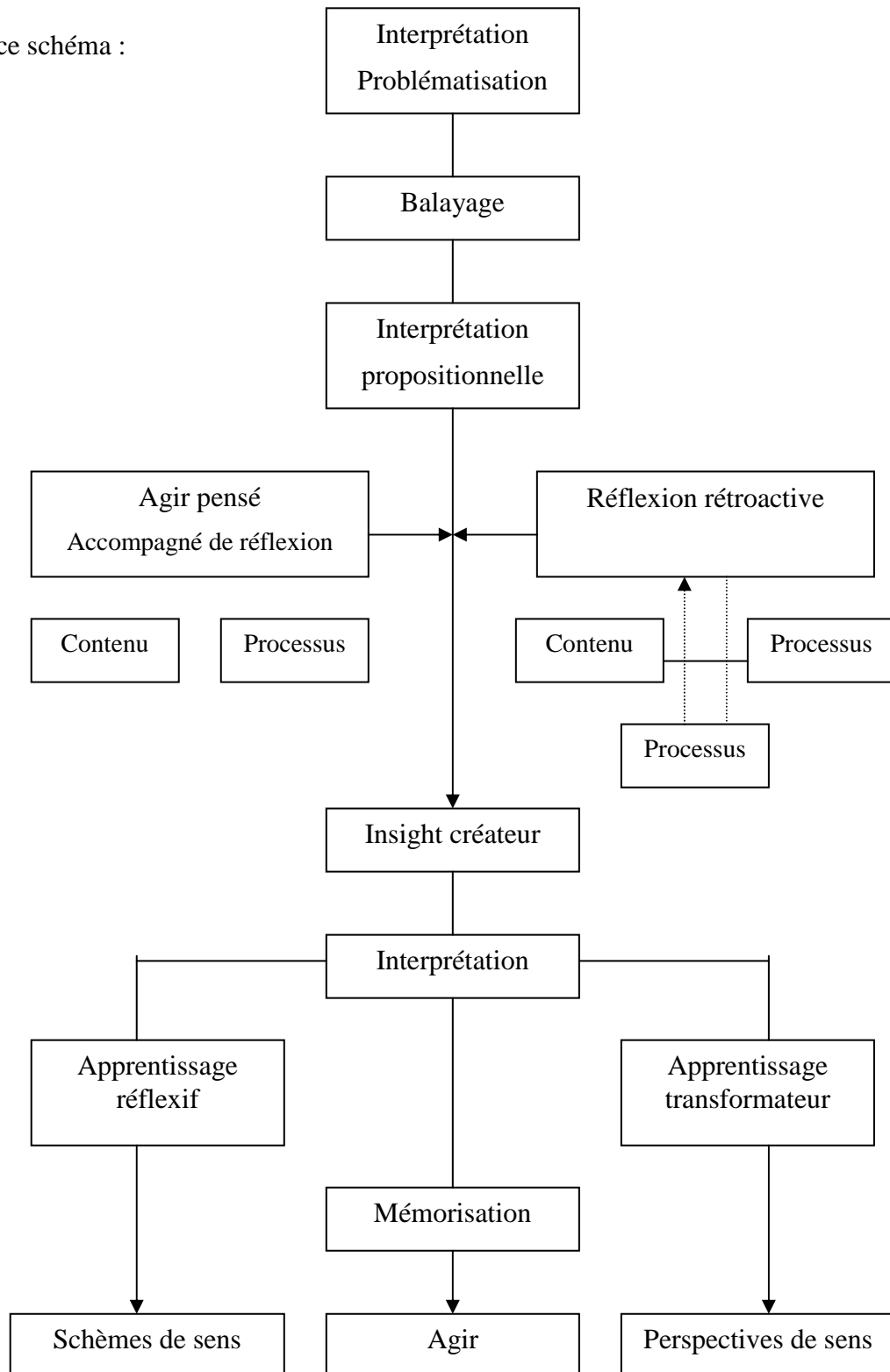
¹⁰⁰ Ibid., p107.

¹⁰¹ Ibid., p123.

¹⁰² Ibid., p126.

accompagné de réflexion implique la réflexion sur le contenu ou le processus, ou sur les deux ».¹⁰³

Voici ce schéma :



« Processus de l'agir réflexif », Mezirow (2001)

¹⁰³ Ibid., p126.

L'apprentissage réflexif peut donc devenir transformateur selon que les présomptions sont trouvées déformantes ou injustifiées, cet apprentissage confirme ou transforme. Mezirow (2001 : 129) en expliquant que :

« Toute transformation d'adultes n'implique pas un apprentissage réflexif ou transformateur mais il est hors de doute que **l'apprentissage réflexif**, et donc transformateur, devrait être considéré comme **un objectif essentiel de la formation des adultes** ». ¹⁰⁴

6.2. La réflexivité, dimension du professionnalisme

6.2.1. Le praticien réflexif de Schön

La question de la résolution des problèmes rencontrés est récurrente. Ce qui intéresse, c'est la réflexion dans l'action, c'est-à-dire en situation, dans l'action présente et la réflexion sur l'action, c'est-à-dire avec une prise de recul sur un événement passé. Schön (1994 : 76) explique qu'il est parfois difficile d'expliquer nos connaissances :

« Quand nous nous mettons à réfléchir sur l'efficacité spontanée et intuitive de nos actes quotidiens, nous démontrons notre savoir d'une façon spéciale. Nous sommes souvent incapables d'expliquer ce que nous connaissons. Nous nous sentons même un peu perdus quand nous tentons de l'expliquer ou bien nous en faisons des descriptions qui sont de toute évidence inadéquates ». ¹⁰⁵

Le professionnel reconnaît des phénomènes mais ne peut les expliquer, dans sa pratique il effectue des jugements de qualité. Les professionnels sont stimulés par les situations en cours d'action et pour Schön (1994 : 77) :

« ...ils reviennent sur ce qu'ils ont fait et sur le savoir qu'ils ont utilisé implicitement. [...] Habituellement, la réflexion sur ce savoir qui prend forme en cours d'action va de pair avec la réflexion sur le matériel qu'on a entre les mains. Il y a eu un phénomène intrigant ou dérangeant ou intéressant que l'individu tente de régler ». ¹⁰⁶

¹⁰⁴ Ibid., p129.

¹⁰⁵ SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Editions Logiques. p76.

¹⁰⁶ Ibid., p77.

C'est là, la manière dont le praticien réflexif va prendre du recul sur l'action et tenter de la comprendre, de l'interpréter pour l'expliquer. Schön (1994 : 77) précise que :

« C'est tout ce processus de réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action qui se situe au cœur de 'l'art' qui permet aux praticiens de bien tirer leur épingle du jeu dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeur ». ¹⁰⁷

Le praticien réflexif, pour cet auteur, doit donc réfléchir pendant l'action et après l'action. Schön (1994 : 84) dit alors :

« Au cours de tels processus, la réflexion tend à se concentrer de façon interactive sur les résultats de l'action, sur l'action elle-même et sur le savoir intuitif implicite dans l'action ». ¹⁰⁸

La réflexion sur l'action concerne la pratique à un moment donné. La pratique professionnelle des formateurs est faite de répétitions, en situations de formation ils parlent de « cas » rencontrés. Mais Schön (1994 : 89) nuance cela :

« [...] à mesure que la pratique devient répétition et routine et que le savoir professionnel devient tacite et spontané, le praticien peut rater d'importantes occasions de penser à ce qu'il fait. Il peut, comme les enfants dans l'expérience d'équilibrage des blocs, réaliser qu'il est entraîné dans des erreurs types qu'il ne peut corriger ». ¹⁰⁹

La réflexion du praticien réflexif demande rigueur, l'expérimentation en situation professionnelle est différente de l'expérimentation en recherche par exemple. Schön (1994 : 183) explique que chaque expérimentation a sa propre logique et ses propres critères :

« Comme dans la pratique ces divers types d'expérimentation sont entremêlés. [...] Dans son sens le plus générique, expérimenter c'est agir pour voir où conduit l'action. La question primordiale est : 'Que ce passerait-il si... ?'. Lorsqu'on agit seulement dans le but de voir ce qui s'ensuivrait, sans qu'il y ait prédiction ou attentes, j'appellerais cette action *expérimentation exploratoire* ». ¹¹⁰

¹⁰⁷ Ibid., p77.

¹⁰⁸ Ibid., p84.

¹⁰⁹ Ibid., p89.

¹¹⁰ Ibid., p183.

Enfin, pour lier de façon précise le praticien réflexif et le contexte de La Poste, il faut expliquer que les organisations dépendent de l'innovation et de l'adaptation aux changements, les organisations ont donc intérêt à suivre l'apprentissage organisationnel que Schön (1994 : 385) détaille :

« Les organisations sont faites d'un ensemble de tâches et de règles au sein duquel les individus sont des agents de réalisation. Ils transmettent les valeurs de l'organisation, ils accomplissent ses missions et ils suivent ses politiques et ses stratégies d'action. Chaque membre contribue à approvisionner les réserves de savoir organisationnel : savoir sur l'environnement, sur les stratégies d'action et sur les expériences qui deviennent parfois des exemples types qui serviront eux-mêmes à prendre des décisions dans le futur ». ¹¹¹

Dans les organisations qui cèderaient donc à la pratique réflexive, il y aurait libre cours à l'expression des conflits, des problèmes, des points positifs de l'exercice et de leurs dilemmes, ce qui entraînerait la critique mais aussi des activités productives entre pairs pour aller de l'avant.

6.2.2. La pratique réflexive de Perrenoud

La réflexion dans l'action, nous l'avons vu, suppose de s'appuyer sur des savoirs, qui sont parfois très difficiles à expliquer, cachés dans l'action. Perrenoud (2001 : 43) explique :

« Ces savoirs sont 'professionnels' au sens où ils sous-tendent l'exercice du métier, mais ils ne sont pas nécessairement partagés ou verbalisés au sein de la profession. Il s'agit de ce qu'on appelle aujourd'hui des *savoirs d'expérience*. Ils résultent de la réflexion *sur* l'action, autre moment de la pensée des praticiens analysé par Schön, qui survient dans l'après-coup ». ¹¹²

L'expérience qui est alors analysée est capitalisée et peut être réinvestie dans d'autres situations. Cet auteur avance l'importance de l'échange en collectif, chaque expérience vécue par les uns, chaque problème résolu, sont autant de nouveaux apports pour les autres. Perrenoud (2001 :43) dit que :

¹¹¹ Ibid., p385.

¹¹² PERRENOUD, P. (2001). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », in *Cahiers Pédagogiques*, n°390, janvier 2001. p43.

« On peut observer qu'assez souvent la réflexion sur l'action est amorcée dans le feu de l'action, puis reprise et prolongée au moment du retour sur les événements. La pratique de ''*debriefing*'' dans certains métiers, collectivise ce que chaque praticien peut faire en solitaire : ''se repasser le film'', tenter de comprendre le cours des événements et ses propres réactions, en particulier lorsqu'elles ont conduit à un échec ou à une transgression de l'éthique ». ¹¹³

Le praticien réflexif doit donc articuler la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action, qui sont deux modes, deux temps différents. Mais ce praticien n'est pas seulement capable de juger sa pratique, il sait également y réfléchir pour résoudre des problèmes si besoin est. Perrenoud (2001 : 44) fait référence à Piaget et Fernagu-Oudet pour présenter le praticien réflexif :

« Un praticien réflexif est sans doute ''réfléchi'', mais il est plus que cela : désireux et capable de se prendre pour objet de sa réflexion, de ''*marcher et se regarder marcher*'' comme dit Fernagu-Oudet (1999). On rejoint l'idée de la pensée réflexive chère à Piaget : la pensée de la pensée, l'esprit qui, cessant de penser le monde, se prend pour objet, analyse son rapport au monde et notamment ses opérations mentales ». ¹¹⁴

Le praticien réflexif est donc le principal objet de sa réflexion, il réfléchit à sa pratique, à sa façon de pratiquer, et cela de deux façons comme le dit Perrenoud (2001 : 44) :

« [...] de façon à la fois critique et constructive. Critique, car il rompt avec la tentation de la justification et de l'autosatisfaction, pour mettre à distance, 'objectiver', comprendre. Constructive, car son but n'est pas de se flageller, mais d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir ». ¹¹⁵

C'est en sens que la pratique réflexive est une dimension de la professionnalisation, même un outil. Elle est au cœur d'une professionnalité exigeante, en évolution permanente. La pratique réflexive suppose qu'une organisation entière se situe dans cette orientation. Perrenoud (2001 : 45) précise que :

¹¹³ Ibid., p43.

¹¹⁴ Ibid., p44.

¹¹⁵ Ibid., p44.

« Cela veut dire en revanche qu'il faut solliciter en priorité les professionnels engagés dans des innovations, ouverts au travail d'équipe et aux démarches de projets, prêts à se remettre en question ». ¹¹⁶

Il semble donc, qu'au préalable il faille expliciter pourquoi la formation va vers la pratique réflexive et autorise les formateurs à partager leurs doutes, leurs réflexions sur le métier. Perrenoud (2001 : 46) dit :

« J'avais il y a quelques années (1994) avancé l'idée que le formateur de terrain idéal doit :

- favoriser l'explicitation des attentes et du contrat didactique ;
- verbaliser ses propres modes de pensée et de décision ;
- ne pas jouer la comédie de la maîtrise, renoncer à incarner une norme, un surmoi, un modèle ;
- exprimer ses doutes, ses peurs, ses ambivalences, ses lassitudes, se mettre en jeu comme personne, ne pas se cacher derrière le rôle ;
- accepter les différences comme irréductibles ;
- prendre les erreurs comme des occasions de progresser ». ¹¹⁷

Enfin, il est nécessaire de rappeler qu'aucune formation ne permet de tout anticiper. Le travail réel s'écarte toujours du travail prescrit, mais aucun professionnel ne peut exercer son métier sans le penser. Perrenoud (2002 :7) énonce alors la part de la réflexion :

« La part de la réflexion dans et sur l'action s'accroît lorsqu'on s'intéresse à un métier complexe, dans lequel les 'cas d'école' sont l'exception et les procédures préétablies, aussi nombreuses et sophistiquées soient-elles, bien insuffisantes pour faire face à toutes les situations ». ¹¹⁸

¹¹⁶ Ibid., p45.

¹¹⁷ Ibid., p46.

¹¹⁸ PERRENOUD, P. (2002). « Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement », *Texte d'une intervention au séminaire national de réflexion sur les pratiques de formation des personnels d'encadrement, Poitiers, DPATE, 22-24 avril 2002.* p7.

6.2.3. L'agir réflexif, de l'individuel au collectif

L'action éducative ou formative requiert des modèles d'actions, un ensemble de méthodes et de pratiques. Ces modèles englobent l'action et configure les représentations organisationnelles mises en jeu dans l'activité.

L'agir professionnel et son apprentissage soulignent les enjeux d'une configuration de l'action par la pensée, de la pensée agit. C'est ce qu'expose Morandi (2003 : 14) :

« Le travail réflexif, renvoie à des savoirs et à l'action de proposer ces savoirs à voir (reconnaissance professionnelle) et à apprendre (formation et les choix qu'elle suppose). [...] ne se réduit pas à l'acquisition ou à la reproduction de nouvelles techniques mais à l'acquisition de modèles de contrôle et de transformation de l'action ». ¹¹⁹

Se constituer comme sujet de sa réflexion, dans son action professionnelle, renvoie donc à la posture de pratique de savoir. La pratique réflexive pour le professionnel est une compétence stratégique, en effet, Morandi (2003 :14) explique :

« En quelque sorte il n'y a pas plus pratique que de se faire sa propre théorie, de 'scénariser' le métier, trouver des solutions, développer ses propres compétences, construire les 'conjectures' d'action au sein de nos projets ». ¹²⁰

L'individu en situation de groupe peut être amené à construire une compréhension des phénomènes collectifs et à en être acteur. La réflexivité collective est une pratique innovante qui répond aux attentes des organisations en matière de professionnalisation des salariés. Barbier, S (2003 : 31) explique que :

« ...lors des échanges dans une situation de communication, les actions de langage entrecroisent nombre de contextes affectifs et cognitifs, mais également en elles-mêmes portent une part de logique interne et autonome ». ¹²¹

¹¹⁹ MORANDI, F. (2003). « Pragmatisme et pratiques en éducation. Réflexion sur le principe d'action selon le pragmatisme de Pierce, James et Dewey », in MORANDI, F. & SALLABERRY, J-C. (2003) *Revue Eduquer, Pratiques et pragmatiques en éducation et formation*, n°6, 3e trimestre 2003. p14.

¹²⁰ Ibid., p14.

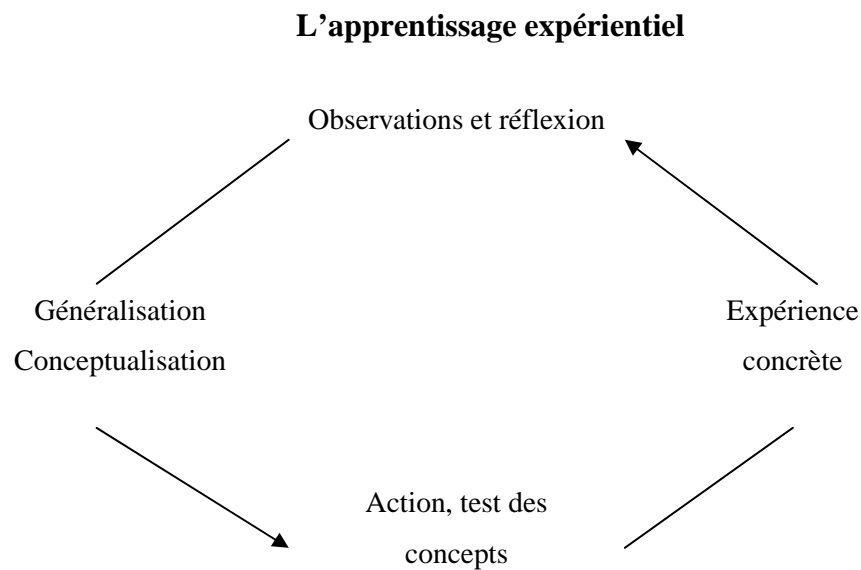
¹²¹ BARBIER, S. (2003). « Les pragmatiques d'une organisation de groupe », in MORANDI, F. & SALLABERRY, J-C. (2003) *Revue Eduquer, Pratiques et pragmatiques en éducation et formation*, n°6, 3e trimestre 2003. p31.

L'individu dans le groupe se positionne, s'implique affectivement dans les activités qu'il déploie au sein d'un groupe. Les expériences sont certes individuelles mais elles peuvent être vécues à plusieurs dans un espace d'échanges. Toutes situations collectives sont enrichissantes, même si celles-ci demeurent complexes.

L'approche expérientielle développe une meilleure compréhension des problèmes rencontrés par les professionnels et vise l'amélioration des routines et des procédures organisationnelles. C'est aller vers le changement et appréhender la professionnalisation en plaçant l'expérience et l'action en amont du processus d'apprentissage. Machat (2003 : 29) cite Kolb en disant :

« ...qu'il définit le cycle d'apprentissage comme le processus à partir duquel une connaissance est créée par transformation de l'expérience. L'apprentissage expérientiel résulte de la double dialectique opérée entre la conceptualisation et l'expérience d'une part, et entre l'action et la réflexion d'autre part ».¹²²

Voici le schéma que reprend Machat (2003 : 29) :



« L'apprentissage expérientiel », Kolb (1984).

¹²² MACHAT, K. (2003). « Orientation marché et apprentissage organisationnel : de l'émergence d'un nouveau courant de recherche en marketing », in *Cahiers du CEREN*, n°5, décembre 2003. p29.

L'apprentissage expérientiel relève d'une expérimentation en continue, mais l'apprentissage par l'expérience ne suffit pas pour apprendre des situations. L'apprentissage doit aussi prendre en compte la dimension de l'interaction, avec l'environnement et les pairs.

En parlant d'individuel au collectif et d'échange entre pairs, abordons pour terminer la notion de collaboration. Quand il y a échange de parole, ce n'est pas alors une parole sur l'action à accomplir, mais une parole dans l'action, appelée par la collaboration. Comme le dit Schwartz (1988 : 12) :

« Les changements doivent donc être collectifs, et ceux-ci passent par des formations collectives. Une action collective est une action conçue à l'intention d'une collectivité spécifique, une action de masse qui, parce qu'on attend d'elle un processus social de formation, responsabilise une multitude d'acteurs ».¹²³

Le travail en groupe, la collaboration, c'est un échange de compréhension plus que d'explication. Lesne (1994 : 85) aborde le travail en groupe :

« Le travail en groupe constitue un moyen privilégié pour l'acquisition vécue d'un savoir social. [...] Formation aux relations interpersonnelles dans le cadre d'un groupe, formation aux relations sociales par l'évocation et l'utilisation en groupe des aspects personnels de rapports sociaux réels et plus généraux, formation sociale par la prise en considération de tous les aspects sociaux de la situation dans laquelle se déroule la session ».¹²⁴

D'un point de vue général, la participation à un groupe est perçue comme pouvant aboutir à l'élaboration d'un savoir-être, de certains savoirs pratiques. La dynamique de la collaboration devient aussi importante en didactique professionnelle, elle représente une ressource s'appuyant sur les situations de travail et permettant d'aller plus loin en avançant.

La coopération est également une ressource importante pour agir sur le système de transmission de savoirs. En effet, elle suppose un accroissement des interactions entre pairs, certaines de ses modalités agissent d'ailleurs comme des moyens pour augmenter les connaissances.

¹²³ SCHWARTZ, B. (1988). « Education permanente et formation des adultes : évolution des pratiques, évolution des concepts », in *Education Permanente*, n°92, mars 1988. p12.

¹²⁴ LESNE, M. (1994). *Op.cit.* p85.

La dimension réflexive dans l'ingénierie didactique professionnelle, s'articule donc en deux temps comme le dit Perrenoud (2002 : 8):

« dans l'action, pour la soutenir, la guider, parfois la différer, la recadrer, la négocier ou la déléguer à des acteurs plus compétents ou légitimes ; dans l'après-coup, pour apprendre de l'expérience et faire mieux la prochaine fois, sachant que certains acquis seront transférables s'ils ont été minimalement formalisés et intégrés ».¹²⁵

La pratique réflexive va permettre la théorisation des savoirs d'expériences et va permettre aux professionnels d'entrer dans une spirale de perfectionnement et de construction de nouveaux savoirs. Le praticien réflexif sera capable de se distancier de son action et la résolution collective permet d'apprendre à coopérer entre pairs.

L'ingénierie didactique étant un moyen d'action sur le système de transmission de savoirs, la pratique réflexive est donc bien une ressource, produite dans le cadre de l'ingénierie didactique professionnelle, qui s'appuie sur les situations de travail. On admet donc l'idée que qu'innover, c'est changer de pratiques, ainsi, la réflexivité individuelle et surtout collective est à mener en parallèle à la professionnalisation.

¹²⁵ PERRENOUD, P. (2002). *Op.cit.* p8.

3 - Problématisation d'une ingénierie de formation des formateurs et hypothèses de la recherche

L'articulation des différents concepts ; tels que la pédagogie, l'ingénierie pédagogique, la didactique et l'ingénierie didactique professionnelle, les communautés de pratiques, la réflexivité ; est une étape clé dans la construction de la problématique de recherche. C'est en effet à travers les perspectives théoriques que l'on décide quelle approche adopter pour traiter le problème posé par la question de départ. Les concepts sont donc des outils de problématisation.

Le questionnement de départ évolue, s'améliore, se modifie, au fur et à mesure de l'avancée des recherches et des actions menées en stage. Pour répondre à une attente de professionnalisation des formateurs, il a fallu, avant d'en arriver à la problématisation, des moments de réflexion, de questionnement, de recherche et surtout de découverte du terrain de stage, le centre de formation de l'Université du Courrier de La Poste.

Nous en arrivons donc à l'étape suivante, qui est la problématisation d'une ingénierie de formation pour les formateurs et leur professionnalisation. L'élaboration des hypothèses de travail permet de cadrer la recherche et de préciser la méthode à utiliser.

Voici donc l'identification de la question de recherche, avec une modélisation qui permettra d'éclairer l'articulation des concepts clés d'une ingénierie de formation, puis les hypothèses de travail qui seront la base de l'analyse finale.

CHAPITRE 7. MODELISATION ET PROBLEMATISATION D'UNE INGENIERIE DE FORMATION

Comme nous l'avons développé dans les chapitres précédents, les mots clés nous amènent vers la construction d'une ingénierie de formation pour la professionnalisation des formateurs de La Poste.

A l'aide de ces concepts clés tels que l'ingénierie pédagogique, la communauté de pratique, la didactique professionnelle, la réflexivité et l'ingénierie didactique professionnelle, il est maintenant possible de tenter une modélisation de l'articulation de ces concepts.

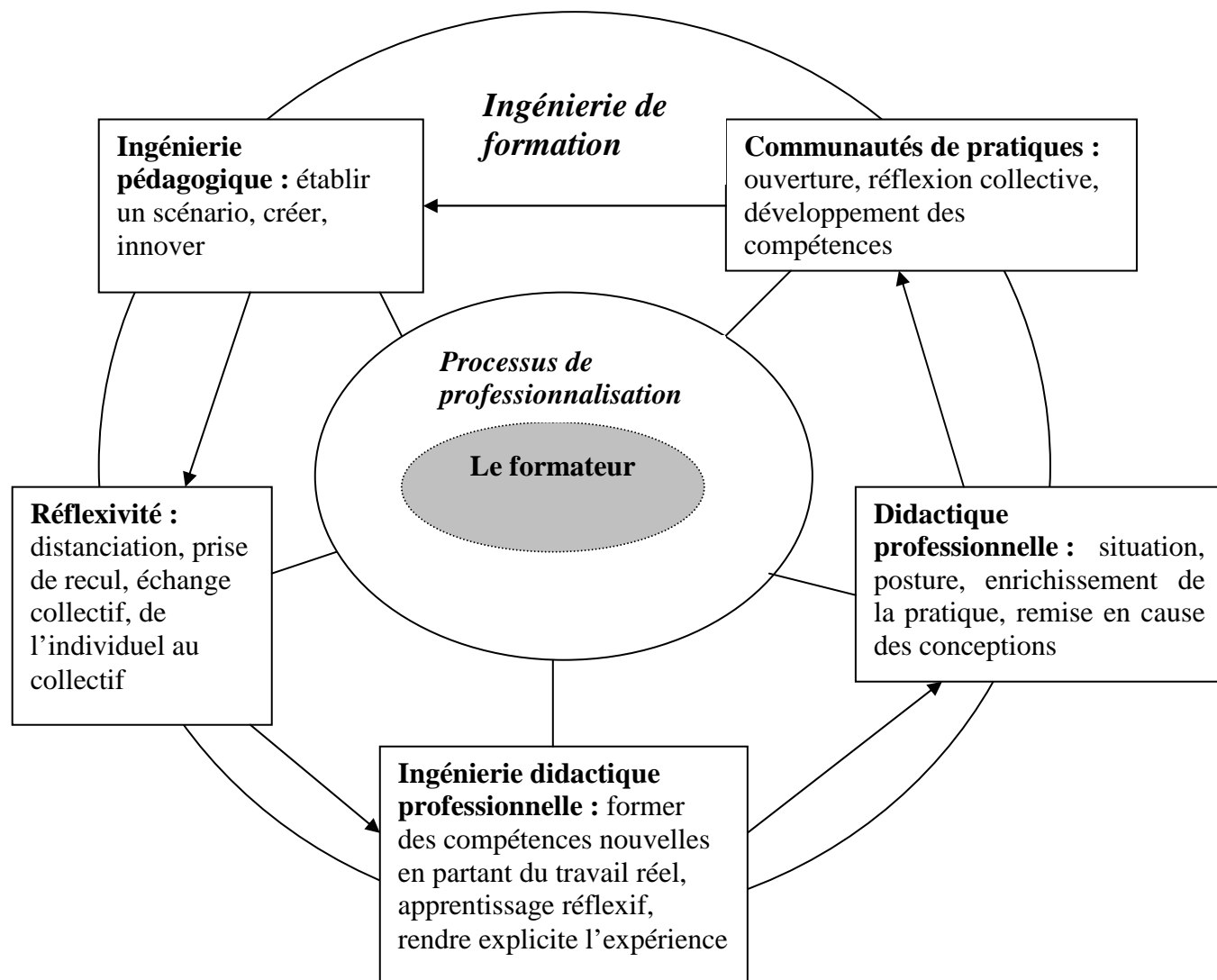
Cette modélisation nous donne une vision claire de la situation dans laquelle nous sommes ce qui nous amènera ensuite vers la problématisation de la recherche, la question principale de cette formation – action – recherche. Le fait de modéliser va nous permettre de construire la problématique de recherche en ayant une vision sur les recherches déjà effectuées, les concepts préalablement étudiés et les besoins de l'organisation identifiés.

7.1. Modélisation de l'articulation des concepts

Chacun des concepts développés précédemment contribue à la construction d'une ingénierie de formation. Voici une modélisation reprenant les concepts étudiés : la professionnalisation, les communautés de pratiques, l'ingénierie pédagogique, la didactique professionnelle, l'ingénierie didactique professionnelle et la réflexivité.

(page suivante)

« Modélisation de l'ingénierie de formation pour la mise en place de la professionnalisation ».



Le formateur est au cœur de la démarche de professionnalisation, l'ingénierie de formation doit donc préparer à l'appréhension du changement, à l'ouverture et à l'innovation. Ainsi, l'articulation de l'ingénierie pédagogique, de la réflexivité, de l'ingénierie didactique professionnelle, de la didactique professionnelle et des communautés de pratiques, va permettre au formateur de s'ouvrir au changement avec ses pairs, le collectif étant une dimension très importante.

Chacun des concepts étudiés s'articule avec l'autre, dans un même cercle correspondant à l'ingénierie de formation, le but principal étant la professionnalisation des formateurs. Cette ingénierie de formation pour la professionnalisation des formateurs, concerne la

création, l'innovation, la réflexion collective, le développement des compétences, l'évolution de la posture, l'enrichissement de la pratique professionnelle, la distanciation...etc. Autant d'outils et d'étapes qui vont contribuer à la professionnalisation des formateurs et à la construction d'une ingénierie de formation.

7.2. Problématisation

Les ingénieries sont multiples, nous l'avons vu, elles concernent des fonctions politiques et de direction, des fonctions pédagogiques, des fonctions d'assistance, de marketing, des fonctions commerciales, des fonctions de conseil ou encore des fonctions techniques. Alors interrogeons nous sur la forme que va ou vont prendre l'ingénierie, ou les ingénieries, pour contribuer à la professionnalisation des formateurs d'adultes.

La problématisation doit se faire en rapport avec la question de départ qui était : ***Comment est-il possible d'organiser la professionnalisation de façon ingénieuriste, pour permettre aux formateurs des interactions avec les autres et leur environnement, cela dans une participation active au changement organisationnel ?***

Plusieurs questions sont venues aiguïser la question de départ, à savoir comment les formateurs eux-mêmes perçoivent la professionnalisation, qui est un terme récurrent dans le langage actuel ? La pratique est-elle toujours évolutive et en quoi ? Comment les formateurs appréhendent-ils les changements dans l'entreprise et leur rôle ? Quelles sont les conditions qui favorisent la professionnalisation ? Quelles pourraient être les solutions innovantes en matière de posture professionnelle ou encore d'ingénierie pédagogique ?

Ce questionnement du domaine de la recherche personnelle est ensuite enrichi par les questions des professionnels qui m'ont entouré. Les professionnels du centre de formation de l'Université du Courrier s'interroge en effet sur : Comment optimiser la satisfaction des apprenants ? Quelle pédagogie développer pour engager les formateurs dans des pratiques collectives ? Comment accompagner la professionnalisation ? Quelle posture professionnelle adopter ?

Ces questionnements personnels tout d'abord, professionnel ensuite ont été enrichi par les recherches conceptuelles en matière d'ingénierie de formation. Les apports théoriques ont donc préciser cette question de recherche et l'articulation stage / formation m'a permis de développer un projet de recherche plus élaborer, plus complet. Comme le disent Quivy& Van Campenhoudt (1995 : 76) :

« La problématique est l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter du problème posé par la question de départ. Elle est l'angle sous lequel les phénomènes vont être étudiés, la manière dont on va les interroger. La problématique fait donc le lien entre un objet d'étude et des ressources théoriques que l'on pense adéquates pour l'étudier ».¹²⁶

A travers l'ingénierie et les stratégies de formation d'adultes, je travaille aujourd'hui sur la problématique de la professionnalisation des métiers de la formation, en particulier celui de formateur d'adultes, et cela dans le cadre de la contribution à la conception d'une *ingénierie de formation* pour les formateurs du Campus des métiers de Rennes. En effet, les questions préoccupant le Campus des métiers ont beaucoup contribué à l'élaboration de ma problématique qui est la suivante :

« *Quelle(s) ingénierie(s) pour la professionnalisation des formateurs ?* »

Le travail de recherche sera donc articulé autour de cette question principale, qui, nous l'avons vu à travers la modélisation, concerne plusieurs notions.

¹²⁶ QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (rééd : 2006) 3e édition. Ed : Dunod. p76.

CHAPITRE 8. LES HYPOTHESES DU TRAVAIL DE RECHERCHE

A partir de la problématique de recherche et de ma participation à la conception d'ingénierie(s) de formation(s), je partirais de trois hypothèses de travail. Ces hypothèses seront confirmées ou infirmées en s'appuyant sur certaines théories : *l'ingénierie pédagogique et la pédagogie active comme outils du changement ; la pratique réflexive individuelle et collective pour appréhender la professionnalisation ; et la question de la confiance, de la coopération à travers la didactique professionnelle.*

8.1. Aller vers le changement à travers l'ingénierie pédagogique et la pédagogie active

La pédagogie active fait partie des méthodes qui relèvent de ce qu'on nomme l'apprentissage expérientiel, c'est-à-dire apprendre en faisant, c'est faire en sorte que l'apprenant puisse utiliser ses compétences dans l'action. Deux dimensions sont à distinguer, celle de l'apprenant et celle du formateur.

Les situations de formations peuvent prendre deux aspects. D'une part, elles sont plus proches du travail réel, dans la pédagogie active on tente de reproduire des situations proches de la réalité ; d'autre part on donne également la possibilité aux apprenants de communiquer et de s'exprimer, c'est se détacher du réel, faire quelque chose d'important sans lui donner de l'importance. Du côté de l'apprenant, il s'agit donc de développer chez eux des capacités, des compétences. On va lui proposer de la créativité, de l'originalité dans les scénarios et les supports d'animation. D'une part c'est aller vers le changement à travers la pédagogie active et d'autre part c'est aller vers le changement et l'amélioration des relations formateur/apprenant, dans le sens du développement de l'appartenance à un groupe.

Les formateurs par l'activité pédagogique seront investis dans des activités de transformation et de communication, ce qui leur permettra de situer le sens de leur activité professionnelle dans le processus de professionnalisation. La pédagogie active sera alors un outil du changement. Il me semble donc, du côté des formateurs, qu'ils devraient, de part un travail préalable et nécessaire sur l'identification, l'analyse des besoins et des objectifs du changement, faire appel aux thèmes, aux contenus de formation, et aux

techniques de récit et de partage d'expérience. Le changement s'appréhende notamment à travers l'ingénierie pédagogique et les constructions communes, l'échange professionnel.

Cette première hypothèse concerne donc les méthodes, les outils pour aller vers le changement attendu par l'entreprise. C'est « penser autrement », pour les formateurs particulièrement qui sont engagés dans leur processus de professionnalisation, c'est aller vers un sens commun, une harmonisation de leurs pratiques grâce à l'ingénierie pédagogique. Enfin, pour optimiser la satisfaction des clients (apprenants), c'est développer et partager des approches pédagogiques innovantes.

8.2. Appréhension de la professionnalisation par la pratique réflexive

La pratique réflexive consiste à porter un regard critique sur son propre fonctionnement, ce qui suppose des prises de consciences de cohérences et d'incohérences entre pratique réelle et pratique pensée, cela suppose aussi une analyse de ses actions en individuel ou en collectif. La pratique réflexive pourrait avoir comme point d'appui une analyse et une introspection sur l'expérience et l'exercice des fonctions de formateurs. La pratique réflexive est proposée par Perrenoud (2001 : 43) qui précise que :

« Un praticien réflexif n'est pas seulement un praticien capable d'un jugement professionnel et sachant réfléchir pour résoudre des problèmes. La réflexion avant d'agir aussi bien que dans l'action est propre à tous les métiers ». ¹²⁷

Les différences d'exercice et d'appréhension face à la professionnalisation à La Poste sont ressenties en fonction du nombre d'années d'expérience en tant que formateur. C'est pourquoi les amener vers une pratique réflexive leur permettrait d'harmoniser leurs moyens d'action et de formaliser leur action pédagogique. Cette pratique réflexive pourra s'opérer tant au niveau individuel, qu'au niveau collectif, il s'agira de conceptualiser les pratiques, de verbaliser l'action et d'anticiper les évolutions. Cette pratique permet la distanciation et favorise donc l'appréhension des événements.

Enfin, la professionnalisation se définit par des pratiques efficaces en situations mais également par un processus de conceptualisation des savoirs mis en œuvre. Le professionnel est capable de réfléchir en action et de s'adapter, mais la professionnalisation

¹²⁷PERRENOUD, P. (2001). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », *Cahiers pédagogiques*, n°390, janvier, p. 43

se développe également avec la réflexion sur l'action. Je pars donc de cette seconde hypothèse selon laquelle la pratique réflexive est nécessaire pour les formateurs pour appréhender la professionnalisation.

8.3. Entre confiance et coopération

Cette troisième hypothèse de laquelle je pars se base sur le fait que la pratique réflexive et la distanciation constituent l'ingénierie de la didactique professionnelle nécessaire à la professionnalisation. Par l'analyse de leurs pratiques, les formateurs vont construire de nouvelles méthodes, vont partager, et cela va contribuer pleinement à leur professionnalisation, à la formation de nouvelles compétences professionnelles et au renforcement de la coopération. La dimension didactique exposée par Lebouvier (p1) suppose :

« L'interrogation voire la remise en cause de ses conceptions de la discipline, de l'apprentissage et du savoir en jeu. Elle pose le problème de la définition de ce qui doit être transmis et de la manière dont il doit l'être pour que réellement il y ait apprentissage »¹²⁸.

La confiance sera abordée dans le sens où les formateurs ne doivent pas avoir peur du changement. La peur du changement est un des obstacles à la professionnalisation, comme l'explique Perrenoud (1999 : 8) :

« Pour une raison aussi simple que fondamentale : se poser des questions sur ce qu'on fait, en particulier dans un métier de l'humain, c'est prendre le risque d'une prise de conscience de certaines contradictions entre ses valeurs, ses projets et ses actes quotidiens. Donc créer ou retrouver un dilemme : se mettre d'accord avec soi-même au prix d'un changement ou vivre avec ses contradictions, au prix d'une forme d'inconfort, parfois de honte ». ¹²⁹

A travers la dimension didactique qui tient compte de l'activité du formateur, la posture, son rapport à l'apprenant ou encore de la dimension de l'action, et en passant par la réflexivité individuelle et collective, on se trouve à ce moment là dans une ingénierie

¹²⁸ LEBOUVIER, B. « L'orientation didactique de l'activité du formateur de terrain ». Ressource en ligne, consultée en 04.2009, sur <http://www.caen.iufm.fr>

¹²⁹ PERRENOUD, P. (1999). « *Du concret avant toute chose, ou comment faire réfléchir un enseignant qui veut agir* », texte inspiré d'une analyse de M. Durand, source : internet

concernant la didactique professionnelle, la pédagogie et les compétences. Ce sont ces ingénieries qui vont contribuer au renforcement de la confiance et au processus de coopération entre pairs.

Il serait pertinent de développer la relation de confiance entre les formateurs en les incitant à adopter une posture réflexive, en s'interrogeant sur leur rapport à l'autre, à leur environnement. La coopération peut être un moyen d'atteindre la confiance. La coopération représente pour les entreprises un moyen d'accès, d'acquisition ou d'échange de connaissances et de compétences. La coopération en entreprise permettrait alors de créer des ressources nouvelles et se développer. Les formateurs deviennent alors les acteurs du changement.

Partie II. Mise en évidence du parcours de la recherche

A travers deux grandes parties qui concerne respectivement la méthodologie de la recherche et l'élaboration d'une ingénierie de formation, nous nous arrêterons sur les différentes de la méthode, entre tâtonnements et bouclages, ainsi que sur l'interprétation du chercheur pour aller vers une conception et une construction d'une ingénierie de formation, pour le cas particulier de La Poste.

La réflexivité du chercheur est ici en jeu, c'est en passant par des étapes de construction que l'on tente d'identifier la méthode à employer et que l'on tente de construire un modèle d'action répondant aux attentes du lieu de stage. Avec des méthodologies interactives telles que les entretiens ou encore les retours écrits, on arrive ensuite à l'analyse et à la synthèse. La professionnalisation des chercheurs que nous sommes s'opère, de mon point de vue, à ce moment là de la recherche. Nous entrons dans un champ professionnel, qu'est celui de la formation des adultes, et entre ingénierie et stratégie, nous nous professionnalisons dans le parcours de la formation – action – recherche.

Le terme parcours a été choisi, puisque c'est bien un chemin qui s'est dessiner de la recherche à l'action, des concepts à la méthode. C'est en effet dans cette seconde partie, que l'on va se rendre compte de l'itinéraire suivi pour passer de la formation à l'action, et de la conception à la construction.

Cette deuxième partie expose donc la mise en œuvre de différentes approches méthodologiques, et le développement de ces méthodologies dans le but de résoudre un problème identifié précédemment sous la forme d'une problématique de recherche.

4 – Méthodologie de la recherche et identification des données recueillies

Nous commençons dans le parcours de recherche par cette grande étape qu'est la méthodologie. En passant par la recherche-action, le chercheur peut jouer son rôle de professionnel mais cette méthode est un va-et-vient entre l'implication sur le terrain d'action et la distanciation vis-à-vis des données recueillies. Les entretiens semi-directifs font également partie de la méthodologie de la recherche, ils sont à la frontière de la recherche et de l'action, en effet, ils impliquent à la fois la recherche et l'action puisqu'ils concernent directement les professionnels.

C'est ensuite une méthode entre tâtonnements et bouclages que vous allez découvrir, les hésitations contribuent à la construction du parcours de la recherche. A travers la chronologie de la recherche et l'articulation stage / formation, tâtonnements et bouclages peuvent être modéliser peuvent nous conduire vers une analyse des données recueillies.

CHAPITRE 9. UNE RECHERCHE-ACTION DANS LE CADRE DE L'ARTICULATION STAGE / FORMATION

Dans le cadre du Master SIFA, j'ai vraiment pu découvrir le principe même de l'alternance. Passer de l'enseignement universitaire à la situation professionnelle du stage ne pouvait pas nous mettre dans un meilleur processus de professionnalisation. Nous apprenons en faisant, en écoutant, en observant. L'articulation stage / formation participe chaque jour aux évolutions de chacun de nous, cela nourrit notre réflexion et contribue à nos productions.

Le stage de cette année a été plus qu'un enrichissement professionnel, c'est de la découverte, de l'intégration dans une équipe, des responsabilités, des rencontres professionnelles, du partage, du travail d'équipe, de la production, de la transposition du savoir en savoir-faire, c'est en réalité ma propre professionnalisation qui s'opère à travers

la recherche-action. Les savoirs acquis en formation initiale ne suffisent pas à assurer notre adaptabilité de professionnels, nous devons sans cesse les transformer pour faire face aux situations nouvelles. En stage, nous devons dès lors développer de nouveaux savoirs-agir mais surtout acquérir des moyens pour développer de nouvelles compétences.

Pour cela, en tant qu'apprenant, je suis arrivé en stage avec des hypothèses à vérifier, des objectifs professionnels à atteindre, et cela, à la fois dans la recherche et dans l'action. C'est à nous de tirer profit des situations de stage pour gagner en professionnalisme, il y a ce que LE BOTERF appelle « des opportunités d'apprendre »¹³⁰. Je considère que la recherche-action en est une.

Opérationnalisation de la question de recherche

On cherche à mettre en place une ou des ingénieries permettant la professionnalisation des formateurs. Par le biais des informations recueillies par entretien et retour écrit, on cherchera à mettre en relation l'interprétation des résultats des données et une ingénierie ou des ingénieries de professionnalisation.

En regard de la problématique : ***Quelle(s) ingénierie(s) pour la professionnalisation des formateurs ?***, du cadre de référence et du but visé par cette recherche, je me trouve dans la recherche-action. En effet, les recherches se font à la fois sur un terrain universitaire et sur un terrain professionnel, moi-même dans ma professionnalisation, je suis dans l'articulation stage / formation, à la fois en situation de formation et en situation de travail réelle.

Nous pourrions parler d'un dispositif de formation-action. En effet, la formation s'inscrit de plus en plus dans une dynamique de rapprochement du travail réel. Lier la formation et l'action, c'est, selon Carré&Caspar (1999 : 570) :

« ...pour lier de façon réciproque l'activité productive, le développement de compétences et le développement des ressources humaines. Cela entraîne des conséquences sur l'exercice même du travail, parce qu'il faut pouvoir ménager du temps de recul, des moments où il est possible et admis de penser l'expérience ». ¹³¹

¹³⁰ Ibid. p83

¹³¹ CARRE, P. & CASPAR, P. (1999). *Op.cit.* p570.

Dans le but de répondre à la question de recherche, de la rendre opérationnelle, il a donc fallu lier la stage : l'action, et la formation : le Master 2 SIFA. Mais également intégrés un public dans la recherche, comme le dit Jobert (1987 : 27) :

« Dans leur définition théorique, les formations-actions se présentent comme une démarche de résolution de problèmes associant les acteurs concernés ». ¹³²

9.1. La recherche-action de R.Barbier

9.1.1. Théorie et concepts de la recherche-action

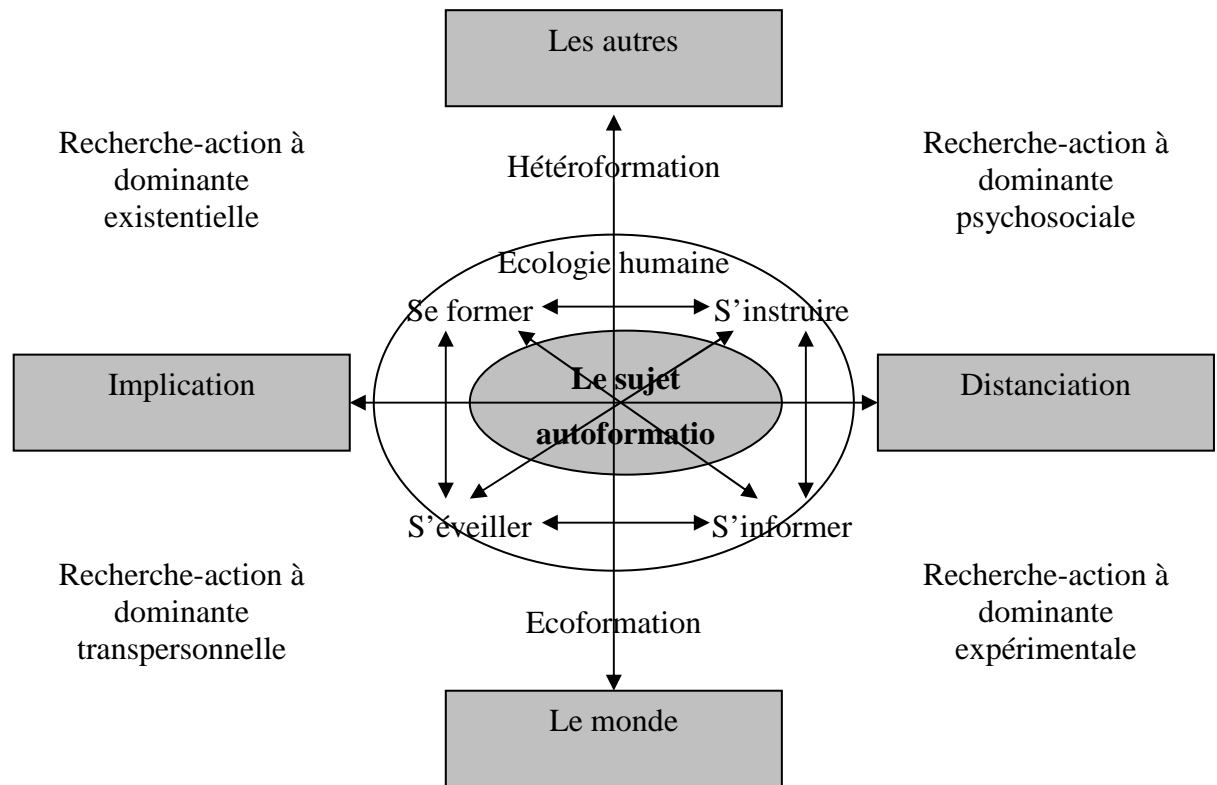
La recherche-action est rationnelle et positive, c'est une recherche qui interprète ses résultats de façon théorique. C'est une action liée à la théorie, il s'agit d'une connaissance pratique. Pour Barbier (1996 : 39) :

« La recherche-action devient la science de la praxis exercée par des praticiens au sein de leur lieu d'investissement. L'objet de la recherche est l'élaboration de la dialectique de l'action dans un processus personnel et unique de reconstruction rationnelle par l'acteur social. [...] La recherche-action est émancipatoire dans la mesure où le groupe de praticiens se responsabilise en s'auto organisant en vue de sa propre émancipation par rapport aux habitudes irrationnelles, bureaucratique de coercition ». ¹³³

C'est au fil de l'expérience que la compétition et la rigueur disparaissent, cela au profit d'une finalité riche d'une complexité. C'est par la pratique que l'on apprend ce qui est correct et la recherche-action ne se fait pas sans une participation collective, l'action se fait en faveur du changement. Différents types de recherche-action sont distingués par Barbier (1996 : 51) :

¹³² JOBERT, G. (1987). « Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes », in *Education Permanente, Projet, formation-action*, n°87, mars 1987. p27.

¹³³ BARBIER, R. (1996). *La recherche-action*. Ed : Anthropos. p39.



« Les types de recherche-action », Barbier (1996).

Quatre types de recherche-action apparaissent, et nous nous situons dans le cadre de cette recherche, du côté de la recherche-action existentielle, elle est cependant ouverte puisqu'elle articule deux axes tels que l'implication et la distanciation, le monde et les autres. L'implication dans cette recherche-action est la plus forte, Barbier (1996 : 50) l'explique comme :

« La recherche-action existentielle (R-A.E) est sans doute très portée à favoriser l'imaginaire créateur, l'affectivité, l'écoute des minorités en situation problématique, la complexité humaine reconnue, le temps de la maturation et l'instant de la découverte ». ¹³⁴

Dans la recherche-action il y a donc des concepts clés tels que la complexité, le changement, la négociation, l'évaluation, le chercheur collectif ou encore l'écoute sensible. Ces notions sont détaillées par Barbier (1996 : 60.78) :

« Pas de recherche-action sans une juste appréciation de la complexité du réel. [...] L'important me semble-t-il, c'est de considérer la notion dans

¹³⁴ Ibid., p50.

toutes ses dimensions et d'entrer dans une pensée complexe. [...] L'écoute sensible reconnaît l'acceptation inconditionnelle d'autrui. Il ne juge pas, il ne mesure pas, il ne compare pas. [...] le chercheur collectif est un groupe-sujet de recherche. [...] La recherche-action vise au changement d'attitudes, de pratiques, de situations, de conditions, de produits, de discours...en fonction d'un projet visé. [...] La négociation est première et permanente tout au long de la recherche-action. [...] l'évaluation reste dans l'ordre du flou, de l'incertain, de l'ambivalence et de l'équivocité, c'est-à-dire du sens dynamique de la vie ».¹³⁵

9.1.2. La méthode

La méthode en recherche-action est indispensable, le chercheur est en effet dans une réflexion permanente sur l'action.

Le chercheur doit tout d'abord repérer le problème, en effet, comme le dit Barbier (1996 : 84) :

« En général, une recherche-action n'est pas suscitée par un chercheur. Ce dernier l'accueille plutôt ».¹³⁶

Le chercheur doit ensuite planifier son processus de recherche-action, c'est-à-dire, établir un diagnostic, dresser des hypothèses de travail, puis faire appel aux références théoriques comme le préconise Barbier (1996 : 88) :

« L'objet devient de plus en plus 'co-construit' au fur et à mesure que l'analyse se fait plus soutenue par l'ensemble du chercheur collectif et que les hypothèses d'action et d'élucidation sont produites et discutées dans le chercheur collectif et qu'elles sont mises à l'épreuve auprès des membres du groupe cible ».¹³⁷

La recherche-action vise donc à développer des capacités de solidarité, de coopération dans un groupe et de responsabilité dans l'engagement dans le changement. C'est la résolution d'un problème, ou l'appréhension d'un autre, mais à chaque phase de la recherche, l'évaluation et la réflexion, avant l'action et après l'action, vont de pairs.

¹³⁵ Ibid., p60-78.

¹³⁶ Ibid., p84.

¹³⁷ Ibid., p88.

9.2. L'entretien semi-directif avec des phases d'explicitation

9.2.1. L'explicitation de Vermersch

L'explicitation explore les savoirs tacites, les histoires de vie s'intéressent d'ailleurs particulièrement à cet apprentissage car il permet à un professionnel la réflexion sur l'action, de prendre du recul quant à sa pratique. C'est ce qu'expliquent Carré&Caspar (1999 : 330) :

« Si ce sont des réflexions sur l'action, c'est moins en cours d'action qu'après. [...] Des détails peuvent se perdre dans l'oubli, mais d'autres, par contre, ressortir avec le recul du temps. Ce décalage / décapage temporel, en détachant du fond vécu, des émotions cognitives personnelles, à la frontière du préconscient, permet par une seconde prise de conscience réflexive de mieux les expliciter en essayant de les nommer et de les articuler ». ¹³⁸

L'entretien d'explicitation est une technique de questionnement développée à partir des approches théoriques et de pratiques de Vermersch. Comme nous l'avons vu, il permet d'exprimer ce qui n'est pas formellement dit, il permet la prise de recul et la distanciation, dans le but de prendre conscience de ce qui est fait en action. C'est comme le dit Vermersch (1991 : 274) :

« ...tirer l'expérience de l'expérience, c'est-à-dire à expliciter sa démarche, à reconstituer le comment de sa production d'erreurs, à organiser la lecture de cette explicitation, à en verbaliser les points essentiels, *transformant ainsi un contenu d'expérience en 'objet de pensée' à partir duquel d'autres élaborations seront possibles* ». ¹³⁹

L'explicitation c'est tout d'abord la recherche d'informations descriptives qui alimenteront ensuite la compréhension, mais c'est une technique de questionnement particulière, c'est ce que précise Vermersch (1991 : 275) :

« ...la méthode efficace est contre-intuitive, elle ne cherche pas l'intelligibilité tout de suite, mais elle cherche plutôt à recueillir les informations descriptives qui vont documenter la conduite du formé jusqu'à

¹³⁸ CARRE, P. & CASPAR, P. (1999). *Op.cit.* p330.

¹³⁹ VERMERSCH, P. (1991). « L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée », in PINEAU, G. & COURTOIS, B. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Ed : La documentation française. p274.

la rendre intelligible. La solution est d'apprendre à questionner d'une manière qui apporte les informations descriptives, c'est dans cette perspective que j'ai essayé de construire l'entretien d'explicitation ».¹⁴⁰

L'explicitation nécessite un contexte particulier, c'est-à-dire en dehors de la situation d'action pour que le sujet soit seulement dans la description et non dans la reproduction. Cette technique de l'entretien d'explicitation s'utilise après une action, l'objectif principal étant la verbalisation de l'action. Vermersch (1999 : 279) développe cela :

« C'est une technique qui s'utilise de préférence *en dehors de la situation où l'action s'est réalisée*, ou tout au moins qui évite de mettre le sujet dans une position où il peut recommencer à effectuer la tâche de manière à ne pas mélanger les informations sur l'action passée et les informations issues d'une redécouverte de la tâche ».¹⁴¹

Le questionnement est donc basé sur la réalisation d'une tâche mais à un moment donné, à un moment particulier. La formulation des questions doit donc avoir un but précis, celui de susciter la description, en utilisant cette technique, on attend en effet, que le sujet développe le déroulement de son action et des sentiments qui y étaient liés.

Cet entretien a donc été choisi comme méthode de recueil de données, il entraîne une mise en mots de la pratique professionnelle, et, étant donné l'intérêt des communautés de pratiques, grâce à cet entretien, une fois mise en mots, la pratique du formateur devient communicable et transférable sur d'autres activités.

Cependant, il n'est pas facile d'accéder à une description des pratiques, et quand le sujet s'éloigne du thème principal et de l'objectif de verbalisation de l'action, alors on doit faire appel aux techniques de l'entretien semi-directif, à l'aide des relances.

9.2.2. L'entretien semi-directif, méthode et objectifs

Lors des entretiens menés, l'interviewer et l'interviewé se trouvaient face à face. Avant de commencer l'entretien, je présentais les objectifs de celui-ci, disant que j'attendais une explicitation des actions, une mise en mots de la pratique professionnelle.¹⁴² Puis, je lançais l'enregistrement au dictaphone. Cependant, comme dit précédemment,

¹⁴⁰ Ibid., p275.

¹⁴¹ Ibid., p279.

¹⁴² Annexe n°1 : Guide d'entretien

lorsque l'interviewé s'éloigne trop du sujet, cela nécessitait de recadrer l'entretien, grâce notamment aux relances. Ces dernières n'étaient et ne doivent pas être trop nombreuses et suffisamment ouvertes, comme l'expliquent Quivy & Van Campenhoudt (1995 : 174) :

« Il est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises ». ¹⁴³

Il faut, du côté de l'interviewer, laisser du temps, ne pas bousculer ni avancer une idée. Le chercheur s'efforce simplement de recentrer l'entretien et de poser les questions au moment le plus approprié. Quivy & Van Campenhoudt (1995 : 174) expliquent cela :

« Autant que possible, le chercheur 'laissera venir' l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient ». ¹⁴⁴

Les objectifs des entretiens de cette recherche étaient de développer une démarche de pratique réflexive chez les formateurs, cela en étant capable de verbaliser la pratique, en étant capable d'accroître ses capacités à réfléchir sur l'action et en sachant prendre de la distance et porter un regard critique sur ses actions. Mais l'explicitation n'a pas été totale, considérons donc ici que ce sont des entretiens semi-directifs avec des phases d'explicitation qui ont été menés.

L'explicitation ne va pas forcément de soi, il est parfois difficile pour l'interviewé de verbaliser son action. Pour l'interviewer, il a fallu faire des détours pour faciliter l'accès à la description, les relances permettaient donc de réintroduire l'entretien chaque fois que c'était nécessaire. L'enjeu pour le chercheur est de faire en sorte que le sujet reste le plus possible dans le registre de la description.

9.2.3. Le choix des acteurs

Dans le cas précis de cette recherche, les entretiens n'ont pas fait l'objet d'une demande directe du lieu de stage. En effet, pour optimiser la satisfaction des apprenants et pour mettre en marche le processus de professionnalisation des formateurs de La Poste, la demande concernait la mise en place d'outils et de temps d'échanges entre les formateurs.

¹⁴³ QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L. (1995). *Op.cit.* p174.

¹⁴⁴ Ibid., p174.

Il m'a alors semblé important de partir de la pratique des formateurs, à travers les entretiens, pour faire émerger les besoins liés à la professionnalisation. Il s'agissait donc de créer du lien entre les besoins des formateurs et les attentes de l'entreprise, comme le dit Anor (2006 : 102) :

« Dans le cas des enseignants comme dans celui des formateurs, la pratique professionnelle reste souvent masquée par la grande variété des situations auxquelles ils se trouvent confrontés ».¹⁴⁵

Le choix des quatre formateurs, c'est fait de façon aléatoire, en tenant compte de la disponibilité de chacun. Au préalable, lors du premier contact, je leur ai exposé les objectifs de ces entretiens et ce à quoi ils me serviraient, aucune réticence particulière ne s'était fait sentir.

Les formateurs de l'Université du Courrier sont souvent en déplacement, c'est pourquoi les entretiens ont été programmés en fonction des plannings. Cependant, étant en stage avec l'équipe des formateurs de Nantes, mais dépendant du pôle de Rennes, il était important de faire des entretiens sur les deux sites, cela permettant aussi un élargissement du terrain de recherche et un rapprochement des deux équipes.

9.3. L'analyse de contenu

9.3.1. Les références de Quivy&Van Campenhoudt

L'analyse de contenu de cette recherche va porter sur les entretiens semi-directifs menés auprès de quatre formateurs, sur les retours écrits qu'ils m'ont transmis en fin de stage, ainsi que sur des compte rendu de réunions. C'est à partir de cette analyse que l'on tente de construire une connaissance, comme le disent Quivy&Van Campenhoudt (1995 :201) :

« Le choix des termes utilisés par le locuteur, leur fréquence et leur mode d'agencement, la construction du 'discours' et son développement

¹⁴⁵ ANOR, S. (2006). *Sur les voies de la professionnalisation des formateurs impliqués dans la formation de base : Quelle place pour la formation continue ?* (Mémoire non publié, Département des Sciences de l'éducation) Université Paul Valéry, Montpellier3. p102.

constituent des sources d'information à partir desquelles le chercheur tente de construire une connaissance ». ¹⁴⁶

L'analyse de contenu implique une rigueur dans la méthode et les techniques utilisées, Quivy&Van Campenhoudt (1995 :201) expliquent que :

« Seule l'utilisation de méthodes construites et stables permet en effet au chercheur d'élaborer une interprétation qui ne prend pas pour repères ses propres valeurs et représentations ». ¹⁴⁷

L'analyse de contenu est donc est donc une manière méthodique de traiter les données recueillies, les entretiens, les retours écrits.

9.3.2. Les apports d'Unrug

L'étude des entretiens et des retours écrits réserve des possibilités à explorer. Avec l'analyse de contenu, le tri des informations importantes est plus organisé, Unrug (1974 :9) la définit :

« On désigne par analyse de contenu un ensemble de techniques d'exploitation de documents, utilisés en sciences humaines. Pratiquée dans un but documentaire, elle consiste à mettre en fiche les principaux thèmes abordés dans un texte scientifique ; cela permet la constitution de résumés ». ¹⁴⁸

Cette méthode d'analyse va permettre d'organiser les données de l'ensemble du corpus, en effet, Unrug (1974 :10) expose le fait que :

« Elle a pour objet de réorganiser ce qui s'y trouve pour l'usage qu'elle compte en faire. Le terme de réorganisation est préférable à celui de sélection des données qui intéressent le chercheur ; en effet, s'il faut admettre que quelque chose dans le discours échappe toujours à l'analyse, celle-ci a pour règle d'être aussi exhaustive que possible ». ¹⁴⁹

L'analyse des entretiens menés auprès des formateurs, va donc se dérouler ainsi : tout d'abord, la lecture des entretiens semi-directifs permettra de se replonger dans l'action

¹⁴⁶ QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L. (1995). *Op.cit.* p201.

¹⁴⁷ Ibid., p201.

¹⁴⁸ UNRUG (d'), M-C. (1974). *Analyse de contenu et acte de parole, De l'énoncé à l'énonciation.* Editions Universitaires. p9.

¹⁴⁹ Ibid., p10.

et de confirmer la compréhension. Ensuite, les mots clés seront dégagés et on pourra distinguer les grands thèmes pour l'analyse de contenu qui viendra confirmer ou non les hypothèses de départ. Puis, le croisement des données et leur interprétation nous feront prendre du recul, relativiser. L'analyse de contenu apporte rigueur et objectivité.

Unrug (1974 :165), précise pour l'analyse d'entretien que :

« elle se présente un peu comme la résolution d'une équation algébrique à plusieurs inconnues ; on n'observe pas à l'intérieur d'un texte de variation indépendante ; toutes sont solidaires et c'est leur ensemble qu'il s'agit de trouver ».¹⁵⁰

L'analyse de contenu nous permettra de hiérarchiser les informations et de dégager les résultats. L'analyse des entretiens sera réalisée de façon à ne rien laisser de côté et d'aller au-delà de ce qui a été enregistré.

¹⁵⁰ Ibid., p165.

CHAPITRE 10. LA METHODE : TATONNEMENTS ET BOUCLAGES

La méthode n'est pas une évidence au premier coup d'œil, il y a toute une chronologie à respecter, des étapes. Il faut tenir compte du trajet et des événements, c'est un trajet sur lequel il y a eu des imprévus, des rencontres, des interactions, des connexions... Notons la fameuse méthode d'Edgar Morin (Citée en 2002 : 290) :

« Il suggère une approche originale de réalités imbriquées, ou mixtes (physiques et sociales, naturelles et anthropologiques...), permettant d'intégrer, si nécessaire, la dimension mystérieuse des choses. Le chercheur s'interdira de réduire la pluridimensionnalité du réel, comme de nier la diversité des objets de la connaissance ». ¹⁵¹

Tout parcours est en effet marqué par l'imprévu, certains parlent du hasard pour des étapes mais les occasions ne sont saisies que par ceux qui sont prêts à les saisir. La complexité des parcours et de la pensée rend la méthode multidimensionnelle, inspirée de l'action, la méthode peut alors gouverner nos projets dans leur diversité.

Qu'entend-on par *méthode* ? Voici les définitions proposées par Clément, Demonque, Hansen-Love et Kahn (2002 : 289) :

« **Etym.** : grec *methodos*, 'poursuite, recherche', de *méta*, 'vers', et *hodos*, 'chemin'. **Sens courant** : ensemble de procédés ou de directives suivis dans un domaine déterminé, en vue d'obtenir un objectif donné. **Sens philosophique** : **1.** Ensemble de démarches, chemin suivi par l'esprit dans un travail de recherche, une investigation, une enquête, etc. **2.** Programme réglé, ensemble de moyens déterminés et précis que l'esprit se fixe, puis s'impose de suivre afin de découvrir ou d'établir la vérité ». ¹⁵²

C'est donc une méthode qui tient compte de chacune des étapes qui ont contribué à la construction de cette recherche, des étapes tant professionnelles qu'universitaires puisque nous sommes bien là, dans l'articulation stage / formation. C'est par tâtonnements et bouclages que la méthodologie c'est mise en place ; tâtonnements avec les réflexions sur le fond et la forme, les procédures, les constructions ; bouclages dans le sens de l'articulation des différentes étapes.

¹⁵¹ CLEMENT, E. ; DEMONQUE, C. ; HANSEN-LOVE, L. & KAHN, P. (2002). *La pratique de la philosophie, de A à Z*. Ed : Hatier. p290.

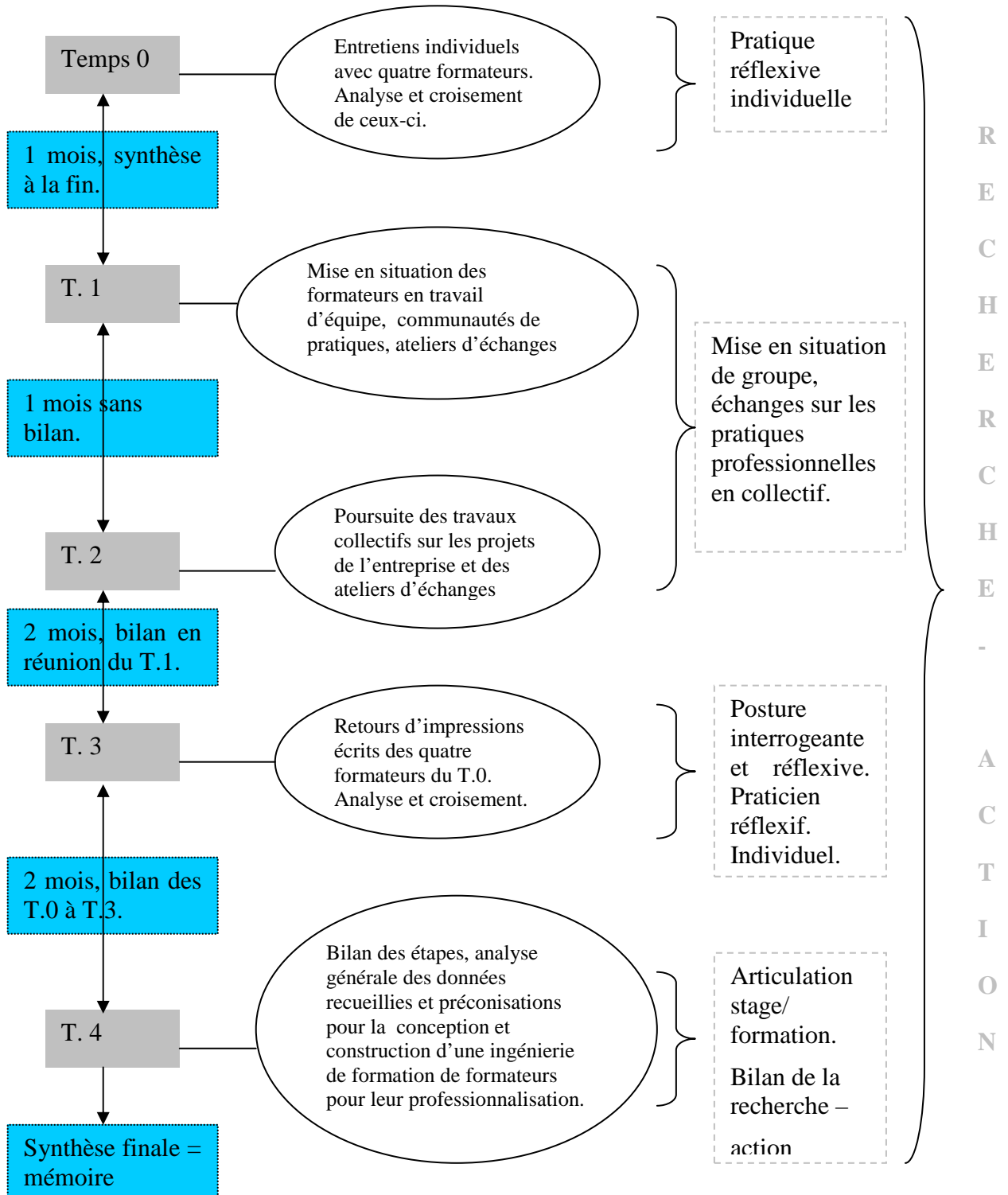
¹⁵² Ibid., p289.

10.1. Déroulement chronologique, l'articulation stage / formation

10.1.1. Modélisation de la méthode, chronologie des actions

La méthode utilisée est divisée en cinq temps d'action, ces cinq temps représentent les étapes de la recherche-action, dans leur déroulement chronologique. Ce sont six mois de stage qu'il a fallu pour mettre cela en place. Voici :

« Modélisation de la méthode, recherche-action »



10.1.2. Les tâtonnements dans le choix de la méthode

Il est difficile et long de mettre une méthode d'action et de recherche en place. Les tâtonnements antérieurs représentent une somme d'hésitations, de réflexions et de discussions, que ce soit en formation ou en stage, les réflexions collectives y sont pour beaucoup dans la construction d'une méthodologie. C'est tout un travail de réflexion en « co » qui m'a amené à choisir la méthode de recherche-action, collaboration, coopération, co-construction, le collectif a occupé une place importante dans mes démarches pourtant individuelles.

La raison d'être du projet doit être claire et bien délimitée, il faut déterminer une cible, ici : la professionnalisation des formateurs. Déterminer aussi les différentes opportunités d'action et les objectifs de celles-ci, lors des mises en place des ateliers d'échanges ou bien des travaux collectifs par exemple, les objectifs devaient être donnés pour donner du sens aux actions et à la situation.

Le Boterf (1998 : 87) aborde la notion de *représentation opératoire*, qu'il définit comme :

« ...des moyens de guidage pour le professionnel. Elles jouent un rôle important dans les démarches de formulation et de résolutions de problème. C'est en fonction de ces représentations que le professionnel pourra orienter la sélection et la combinaison de son potentiel de ressources pour agir avec compétence. Elles permettent d'avoir une intelligence des situations ».¹⁵³

Sans être professionnelle, ces *représentations opératoires* m'ont permis de formuler ma méthode. Il m'a fallu me représenter une situation pour la comprendre et les tâtonnements m'ont permis d'avancer, de passer d'une situation floue (la situation professionnelle, qui au commencement du stage était une situation inconnue), à une situation problématisée (de part les recherches et l'investissement dans le projet du stage et les missions).

De la formulation des hypothèses à la détection des problèmes, à l'identification des besoins, il est possible ensuite, et seulement après cela, d'identifier les choix à faire et de construire la stratégie d'action.

¹⁵³ LE BOTERF, G. (1998). *Op.cit.* p87.

10.2. De l'individuel au collectif : mises en situation

Les retours réflexifs font partie de la stratégie d'action, dans le but de lier les dimensions individuelles et collectives du métier de formateur. En effet, passer de l'individuel au collectif n'est pas une démarche évidente, et qui ne va pas forcément de soi.

Lors des Comités Opérationnels Campus (Réunion entre les deux équipes de Rennes et Nantes), des temps d'échanges ont été mis en place, appelés communautés de pratiques puisque les objectifs étaient de renforcer le sentiment d'appartenance à un groupe et d'échanger sur les pratiques professionnelles ; mais également de temps de travaux de groupe pour des productions innovantes en matière de pédagogie.

10.2.1. Les mises en situations d'échanges

Nous sommes ici au « temps 1 et 2 » de la méthode de recherche-action. Suite aux entretiens menés, le besoin d'échange entre formateurs s'est fait ressentir, même s'il n'est pas simple d'exprimer ses peurs en individuel, c'est parfois très constructif en collectif. Les communautés de pratiques vont même plus loin puisque c'est l'alliance entre les niveaux individuel, collectif et organisationnel. Une communauté de pratique, nous l'avons vu dans le chapitre 3, est un groupe de professionnels avec une base d'intérêts commun, le but étant le développement du sentiment d'appartenance et l'engagement mutuel dans les changements, la professionnalisation.

Deux communautés de pratiques ont été synthétisées¹⁵⁴, retenons ici les mots clés :

Retours d'expériences, travaux de groupe, outils innovants, communauté de pratique, échange de pratique, travail individuel, penser autrement, changement, professionnaliser, s'apporter, partager, consolidation, aller chercher plus loin, entraide, posture, rôle, liens, créativité, assurance, curiosité, logique active, professionnalisation, accompagnement, évolution des pratiques, développement du collectif, prise de recul.

Autant de mots clés qui reflètent les besoins et les ambitions de La Poste en matière de professionnalisation des formateurs. C'est sur ces mots clés que ce sont basées mes recherches et mes actions exposées dans les chapitres suivants.

¹⁵⁴ Annexe n°6 : Synthèse de deux C.O.C : les débuts des communautés de pratiques

10.2.2. Les retours d'impressions

Nous arrivons ici au « temps 3 » de la recherche-action. Après avoir mené des entretiens avec quatre formateurs, après avoir mis en place les communautés de pratiques et les temps d'échanges de pratiques professionnelles, les formateurs s'engageaient peu à peu dans le processus de professionnalisation. Pour « boucler la boucle », leurs impressions étaient indispensables, leur ressenti quant aux situations collectives et aux innovations pédagogiques. Une autre étape de la méthode a donc été de les mettre en réflexion individuelle, à travers quelques questions écrites¹⁵⁵.

Ces questions sont les suivantes : *Quelle est votre vision de la professionnalisation aujourd'hui ? Pensez-vous que la pratique du formateur soit évolutive et en quoi ? Avoir confiance en soi et en son activité, cela permet-il d'appréhender plus sereinement les évolutions de l'entreprise ? Qu'est-ce que vous a apporté le travail en groupe ? Les échanges de pratiques ? Pensez-vous que ces situations de groupe, d'échange, peuvent ou doivent être menées sur du long terme ? Quelles sont les conditions qui pour vous favorisent la professionnalisation de votre métier de formateur ? Quelles sont vos propositions d'actions innovantes ?*

Le jeu des acteurs dans l'organisation n'est pas seulement conditionné par les facteurs internes, il résulte également des déterminants propres à l'individu qu'il faut prendre en compte. L'individuel et le collectif sont des déterminants de la motivation.

Ce moment réflexif est un regard sur les mois précédents et les actions menées. Les postures et les rôles des formateurs ont été modifiés en situation collective, le groupe de pairs contribue à la construction progressive d'une nouvelle identité, mais il amplifie également l'expression individuelle. L'écrit est une méthode d'expression qui demande une réflexion profonde, une distanciation et surtout une mise en mots de la pensée réflexive, cette narration est éminemment singulière.

Cette méthode de retours écrits a été choisie pour la situation dans laquelle elle met la personne, ce qui a été exposé au « Deuxième congrès international des formateurs en travail social » :

« [...] même si la pratique professionnelle évoquée est bien réelle, elle est profondément façonnée par la subjectivité du sujet qui en fait le récit ; la

¹⁵⁵ Annexe n°7 à n°10 : Retours d'impressions et analyse.

personne raconte sa pratique mais surtout se raconte dans une tentative à la fois de saisir et aussi de se dé-saisir d'identités en transformation ».¹⁵⁶

Ce moment réflexif est donc un espace intermédiaire entre la réflexivité collective et la réflexivité individuelle, l'écriture pousse la narrateur à aller plus loin, au bout de sa pensée.

10.2.3. La stratégie d'action : réflexion individuelle et coopération

Les objectifs de la professionnalisation sont très clairs à La Poste, il ne s'agit pas de faire un maximum de formation avec un maximum d'apprenants, la professionnalisation concerne précisément les formateurs et l'objectif principal est la cohésion du groupe, de les faire avancer ensemble vers le changement organisationnel. Mais chacun doit aussi s'engager dans le processus de changement.

Les différents temps d'action ont été espacés, ce qui a laissé du temps à chacun des professionnels entre chaque communauté de pratique, pour y réfléchir et s'y préparer. Comme nous l'avons vu au chapitre 9, pour Barbier, la recherche-action ne se fait pas sans une participation collective. C'est donc dans l'articulation des dimensions individuelle et collective que s'est déroulée la recherche-action.

La stratégie d'action a été menée en tenant compte de la réflexion personnelle de chacun mais également de la coopération, ces deux situations ont contribué à mettre la méthodologie en mouvement, après quelques tâtonnements et réflexion, la coopération est devenue un objectif et le bouclage s'opérait en passant de l'individuel au collectif dans la stratégie d'action.

Terminons avec les apports de Le Boterf (1998 : 133) sur la coopération entre les compétences individuelles qu'il définit comme étant

« la résultante de la réunion de trois types de conditions concernant : le savoir coopérer, le pouvoir coopérer et le vouloir coopérer ».¹⁵⁷

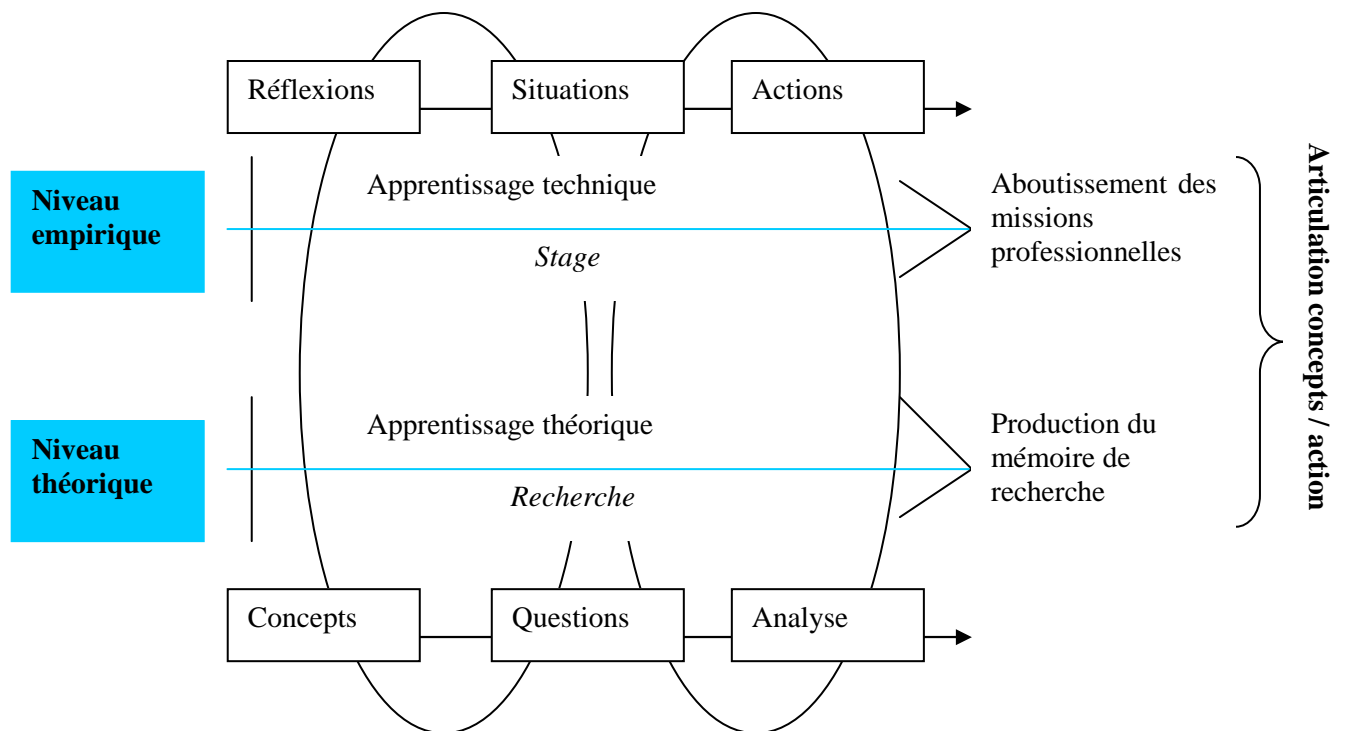
¹⁵⁶ Bilan du « deuxième congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale ». *Op.cit.*

¹⁵⁷ LE BOTERF, G. (1998). *Op.cit.* p133.

10.3. Modélisation à posteriori de la démarche

10.3.1. Modélisation de l'articulation recherche / action

Deux moments sont importants, celui de l'émergence des questions, des concepts et de la récupération de données, et celui de la problématisation et de la méthode. C'est ce qui est identifié comme une méthodologie en bouclage entre ces deux niveaux, le niveau empirique d'une part et le niveau théorique d'autre part.

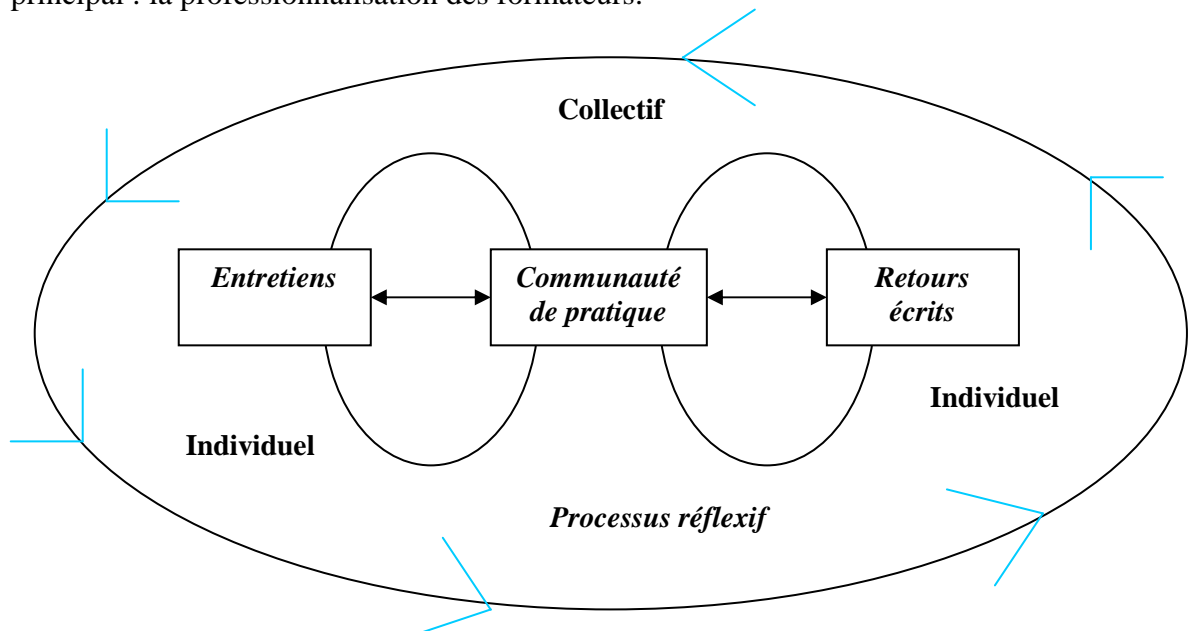


« Bouclage et complémentarité des modalités d'action »

Voici donc une modélisation personnelle, de façon linéaire, avec le niveau empirique et le niveau théorique, cela pour lier de façon claire et précise les missions professionnelles, les actions, et les recherches.

10.3.2. Modélisation du bouclage réflexif

Chacune des actions menées en stage constitue le bouclage réflexif qu'il s'agissait d'obtenir. La méthode et le projet d'action sont liés, et cette boucle va droit au but principal : la professionnalisation des formateurs.



« Ma méthode : bouclage réflexif ».

Il me fallait d'abord lancer les entretiens individuels pour que les formateurs puissent donner du sens à mes actions suivantes. Je voulais les encourager à décrire leur rapport à leur métier, dans les sessions de formation et dans leur rapport aux autres. Deuxièmement, je les ai placés en situation collective, à travers les communautés de pratique par exemple, il me fallait me rendre compte de leur relation les uns aux autres, relation qui devrait se renforcer tout au long de la recherche-action. Troisièmement, une étape qui donne le ton du changement, leur demandant de revenir sur les actions et situations passées, les mettant dans une démarche réflexive.

Chacune des étapes est liée à l'autre et sans cesse, il est possible de revenir sur l'une ou d'en laisser une de côté, c'est un bouclage continu.

CHAPITRE 11. ANALYSE DES DONNEES

Nous sommes ici dans le « temps 4 » de la recherche-action qui consiste en l'analyse des entretiens, du début de parcours, et l'analyse des retours d'impressions écrits des formateurs, en fin d'action. L'analyse décompose les éléments recueillis en plusieurs thèmes pour en faire une synthèse ensuite.

Nous verrons tout d'abord, à l'aide des entretiens semi-directifs, l'analyse que l'on peut faire à partir de l'explicitation des formateurs sur leur posture et de leur position vis-à-vis de la professionnalisation. Dans un second temps, nous analyserons les données recueillies lors des retours écrits, concernant la vision des formateurs, avec du recul, sur ce qui a été fait pendant les six mois de stage.

Le corpus de cette analyse est constitué de quatre entretiens menés auprès de formateurs (en Temps0), et de quatre retours d'expérience, rédigés après la mise en place des communautés de pratique dans l'organisation (en Temps3)¹⁵⁸. Chaque entretien reste anonyme, les interviewés sont marqués par une lettre majuscule (**H, L, C, J-C**). Chacun des entretiens a été analysé, nous voilà maintenant au croisement de toutes ces données.

11.1. Analyse comparative des entretiens

11.1.1. La distanciation du formateur.....

Lorsque les formateurs prennent du recul sur leurs pratiques, différents pronoms personnels sont utilisés. Tout d'abord, le « je » est employé pour marquer un certain individualisme dans la pratique, c'est une forme de démarcation par rapport aux autres. Quelques exemples comme « *moi je fais ça* », « *moi j'utilise ça* », c'est significatif sur la dimension individuelle du métier. Puis, l'emploi du « on » qui marque à ce moment là le désengagement de la personne, la dépersonnalisation du discours. Quelques exemples comme « *on peut tenter ça* », « *on pourrait changer ça* », cela marque bien le désengagement de l'individu lui-même en tant que personne à part entière.

Le rôle du formateur a été très souvent abordé, les rôles sont multiples mais ils s'accordent pour dire qu'ils sont « *animateur, créateur, accompagnateur du changement,*

¹⁵⁸ Cf : page 96 « *Modélisation de la recherche-action* »

guide, facilitateur ». L'un deux estime qu'il a un rôle à jouer auprès des apprenants en montrant lui-même son intérêt pour ce qu'il fait. Le rôle que chacun adopte est lié au positionnement par rapport à l'autre, un des formateurs choisi même de se placer en second plan en situation de formation pour accorder une plus grande place à l'échange, « *systématiquement je leur demande ce qu'ils attendent* ». Cependant, l'un des interviewés ne sait pas comment se positionner vis-à-vis de sa pratique et de son rôle cela parce que « *j'ai pas de pratiques ou de techniques établies* ». Les formateurs se positionnent donc sur différents rôles : « *c'est tout l'effet du formateur et de l'animateur, faut arriver à faciliter, faire en sorte que les choses se passent bien* ».

Les formateurs prennent conscience de l'action en se distanciant de celle-ci, en réflexion, ils se rendent compte de leur posture et peuvent y donner du sens. Certain d'entre eux confient se remettre en cause en situation, dès lors qu'ils se rendent compte qu'ils font fausse route. C'est alors la créativité du formateur qui entre en jeu, « *c'est au moment quoi* », ils vont faire des tentatives de dynamisation de leur groupe, pour rendre une situation attractive, mais chacun sa créativité : « *on est pas obligé de faire, de singer exactement ce qu'on a vu chez le voisin* ».

Chacun d'entre eux, durant l'entretien, a pris du recul par rapport au collectif, aux autres, notamment sur les réticences aux changements, à la professionnalisation. Il y a une faible identification au groupe de pairs, l'un d'entre eux parle même de « *personnalisation* » et constate « *qu'il y a normalement de quoi faire une équipe, pour l'instant il y a des groupes, mais il y a aussi de quoi faire une équipe* ». S'il n'y a qu'une faible identification au collectif, les formateurs s'accordent par contre sur la confiance (avec les apprenants) qui occupe un place importante dans la relation de transmission de savoir. L'un d'eux explique que c'est en ayant l'impression de gagner et de changer, que se renforce le sentiment de confiance.

Enfin, leur prise de recul sur leur pratique s'est faite aussi concernant leur satisfaction, ils ont pris de la distance sur des situations données, et ce sont remis en question. Certains d'entre eux se considèrent comme des acteurs du changement et contribuent à rendre les apprenants eux aussi acteurs : « *rôle de celui qui va les amener parfois à prendre du recul et puis à avoir la volonté d'avancer* ». Mais cela ne s'opère qu'en situation de formation, en effet, le groupe de pairs semble être absent, c'est une notion qui n'existe pas, « *il n'y a pas vraiment de groupe, non il n'existe pas* ». Cela souligne toute la dimension individuelle du métier de formateur, la coopération « *c'est*

quelque chose qui n'existe pas de façon formelle ». Un des interviewé particulièrement, regrette l'absence d'une identité collective et le fait ne pas travailler plus souvent à plusieurs, *« il y a l'esprit d'équipe, mais ça on l'exploite très peu, on est très peu sur les forces du formateur »*.

11.1.2. La réflexion présente.....

Par réflexion présente, on entend la réflexion des formateurs sur leur pratique actuelle, les outils, l'environnement, les ressources. Sans prendre de distance, ils constatent les faits.

En matière de pédagogie, les formateurs sont partagés, certains se sentent engagés dans une pédagogie par objectif, *« on est obligé d'adapter et évidemment dans le respect des objectifs »*, d'autres ce sentent déjà investis dans la pédagogie active, *« parce que ça leur apporte beaucoup plus que ce que je vais pouvoir leur apporter en théorie »*, ils cherchent à apporter du rythme dans les sessions de formation. Cette pédagogie active forme un scénario original, et apporte la dynamisation au groupe, l'un d'eux précise même que *« le simple fait de valoriser le fait qu'ils ont déjà de la connaissance, leur donne tout à coup beaucoup plus envie d'aller prendre la suivante »*. C'est la stimulation des apprenants qui est donc utilisée par certains formateurs comme méthode active.

Chacun des interviewés développe sa méthode personnelle en action, mais on constate qu'ils ont tous la même volonté, celle de rendre les formés acteurs de leur formation et cela en tenant compte de leurs attentes, même si certains avouent que *« ça met un peu plus la pression »*. Ils essaient donc d'assurer au mieux la trajectoire des apprenants vers la connaissance.

Ils constatent à l'unanimité que la créativité est individuelle, l'un d'eux laisse sentir des difficultés de cadrage par rapport aux techniques, *« j'invente des choses mais je sais pas trop jusqu'où je peux aller »*. La dimension individuelle apparaît donc une nouvelle fois, certains reprochent d'ailleurs à leurs pairs, le manque d'engagement dans le collectif et sont lassés des efforts qui se font à sens unique : *« c'est très difficile d'avoir le sentiment d'appartenir à une équipe, on en parle de l'équipe de formateurs, mais pour moi c'est du pipo »*. Constat sans équivoque qui traduit que le métier de formateur est marqué par l'individualisme et donc que certains professionnels peuvent se sentir isolés.

L'adaptation aux situations est un savoir-faire évident du formateur, quelques exemples peuvent le montrer : « *la plus-value du formateur c'est d'adapter* », « *des fois on est obligé d'adapter* », « *je m'adapte complètement aux gens* ». Le fait de s'adapter permet l'amélioration des méthodes et des pratiques au fur et à mesure de leur évolution, et c'est aussi, pour les formateurs, donner du sens à leur pratique : « *on amène systématiquement du sens à ce qu'on fait* ».

Enfin, l'un d'entre eux constate qu'une de ses méthodes a fonctionné, « *je leur demande de s'échanger leurs adresses mails et qu'ensuite ils continuent de se passer l'information les uns aux autres, donc faire comme un réseau d'échanges* ». Le formateur est alors fier d'expliquer ce qu'il a mis en place, il a contribué à la mise en place d'échange et de partage entre les apprenants.

11.1.2. Les perspectives et questionnements des formateurs.....

Lors de la relecture des questions portant sur les idées novatrices, on a pu constater le nombre d'idées innovantes des formateurs qui ne sont pas partagées, et pourtant qui s'accordent.

L'idée principale des formateurs en matière d'évolution, c'est de mettre en place des échanges de pratiques, « *l'idée effectivement c'est de faire des échanges entre formateurs, partager* ». L'échange entre pairs est perçu par certains d'entre eux comme un moyen de favoriser la cohésion du groupe, « *la cohésion elle se fait dans le travail* ». Pour continuer dans cette idée d'échange, un formateur parle de mutualisation des compétences, travailler « *de façon transversale* » pour s'ouvrir à de nouvelles stratégies d'action, « *une nouvelle méthodologie, une nouvelle technique* ». Derrière cette perspective de partage, on note la volonté de travailler en équipe : « *là le travail avec d'autres ce serait vraiment porteur, ce serait que du plus* ».

Les formateurs qui ont un réel besoin d'échanger, ont beaucoup d'idée d'action et ont conscience de ce que cela pourrait leur apporter : « *aller voir l'un et l'autre* », « *on arriverait à copier des choses, à les aménager, ce serait vraiment un plus* », *le partage avec les formateurs qui sont déjà aller sur le terrain ce serait vraiment un enrichissement* », « *pour redynamiser et donner plus d'intérêt* ». Autant d'enjeux et d'intérêt dans les échanges de pratiques pour les formateurs, qui traduisent la volonté de découvrir et de s'engager dans le collectif.

Un des formateurs interrogés, explique que le fait d'aller vers le collectif permettrait de renforcer la cohésion et la coopération pour rendre les actions porteuses de sens, « *l'échange entre nous formateurs serait un plus pour tout le monde* ». Un autre des formateurs fait un constat : « *on a été quelques uns à avoir été formé il y a pas très longtemps à l'animation de groupe d'échange de pratique, mais on le fait pas nous même !* », ce constat est tel qu'ils ont été formés à l'animation de groupe d'échange, ce dont ils ont besoin, mais ne le mette en pratique au profit de l'équipe de formateur.

Seconde idée importante, c'est vers la pédagogie active que les formateurs souhaitent aller, l'un d'eux constate en effet que « *les méthodes pédagogiques ne sont pas forcément très novatrices* ». A travers cette forme de pédagogie, l'un d'eux entend « *faire grandir et innover les choses* », c'est une perspective d'ouverture, « *on peut encore aller chercher des choses différentes* ». Dans l'utilisation de la pédagogie active, des formateurs voient des perspectives d'innovations et font ressortir le besoin « *d'être dans une optique plus ludique et moins contraignante* ». Ils s'accordent à dire que La Poste professionnalise le champ de la formation dans le sens du renouveau, et c'est dans ce sens que la pédagogie active est un changement, « *si on est toujours dans une posture 'ancien formateur', les gens attendront autre chose de la formation* ».

11.2. Analyse croisée des données écrites

Les données écrites ont été recueillies six mois après les entretiens. C'est à travers un petit questionnaire que les formateurs se sont exprimés sur les actions menées¹⁵⁹ entre temps. Nous portons ici un regard sur les évolutions du discours entre le T.0 et le T.3.

On peut constater des évolutions, notamment sur la vision que les formateurs se faisaient de la professionnalisation. Leur regard a changé car ils voient aujourd'hui dans la professionnalisation un moyen de reconnaissance par l'entreprise de leur engagement, ils estiment que « *la professionnalisation est une chance* ». Ce regard a changé par ce qu'ils ont conscience que le formateur doit évoluer dans ses pratiques, l'un d'entre eux dit d'ailleurs qu'il faut « *absolument maîtriser parfaitement* ». Un des formateurs ne sait par contre pas quel sens donné à la professionnalisation, si ce n'est qu'elle se rapporte à l'enrichissement « *de cultures diverses, économiques, sociales, managériales, techniques* ».

¹⁵⁹ Cf : Schéma : « *Modélisation de la méthode, recherche-action* », p96.

Leur vision s'est approfondie quant aux facteurs de la professionnalisation, un formateur les nomme avec précision : « *la confiance, la transparence, le partage, un climat ouvert à la critique non coercitif* ». Ils sont d'accord sur le fait que les groupes de créativité contribuent à la professionnalisation ainsi que « *les groupes d'échange de pratique* ».

On remarque également une évolution du discours des formateurs quant à leur rôle, l'un d'entre eux voit déjà se profiler une nouvelle définition du métier et des actions nouvelles portant sur la posture, mais il constate : « *nous pourrions déjà en être là* ». La confiance en son activité est nécessaire mais ils gardent une certaine limite à ne pas franchir, parce que la confiance « *si elle est trop grande se transforme en arrogance* ».

La pratique du formateur doit être évolutive pour répondre aux attentes et aux évolutions de l'entreprise, un formateur considère que les méthodes employées doivent « *faire évoluer les postures* ». Un des formateurs, qui ne savait pas comment se positionner vis-à-vis du groupe, porte aujourd'hui un regard sur son rôle qui « *est bien incontournable* ».

Du point de vue du groupe, la tendance était à l'individuelle il y a six mois, mais aujourd'hui, les formateurs ont pris conscience de la dimension collective à travers les communautés de pratique et les groupes de travail. Un formateur apporte tout de même une préconisation, pour être efficace les échanges entre pairs ne doivent pas être trop fréquents, cela « *pour éviter les routines* ». Un autre souhaite que les communautés de pratique soient menées sur le long terme dans l'objectif de « *mettre chaque participant en situation de recherche et de partage* ».

L'engagement dans les changements est tel que les formateurs proposent aujourd'hui des actions nouvelles en s'ouvrant à l'extérieur dans le but de mettre en place des nouvelles stratégies d'action et « *des méthodes nouvelles pour apprendre autrement* ». Les formateurs qui n'envisageaient pas réellement les évolutions semblent maintenant s'affirmer dans leur rôle d'accompagnateur du changement. L'un d'eux considère le changement comme une évolution nécessaire, comme « *la nécessaire adaptation du formateur* », c'est « *s'adapter, écouter et se remettre en question* ».

Puis, les formateurs nous permettent de dresser une sorte de bilan sur les actions menées du T0 au T3. En effet, les échanges entre pairs leur ont permis de se positionner dans l'équipe et de se sentir confiant dans leur activité, l'un d'eux explique que ces échanges lui ont apporté « *l'amélioration des pratiques, la remise en cause ou la validation de ce qui est fait par chacun* » et l'harmonisation des pratiques. Les

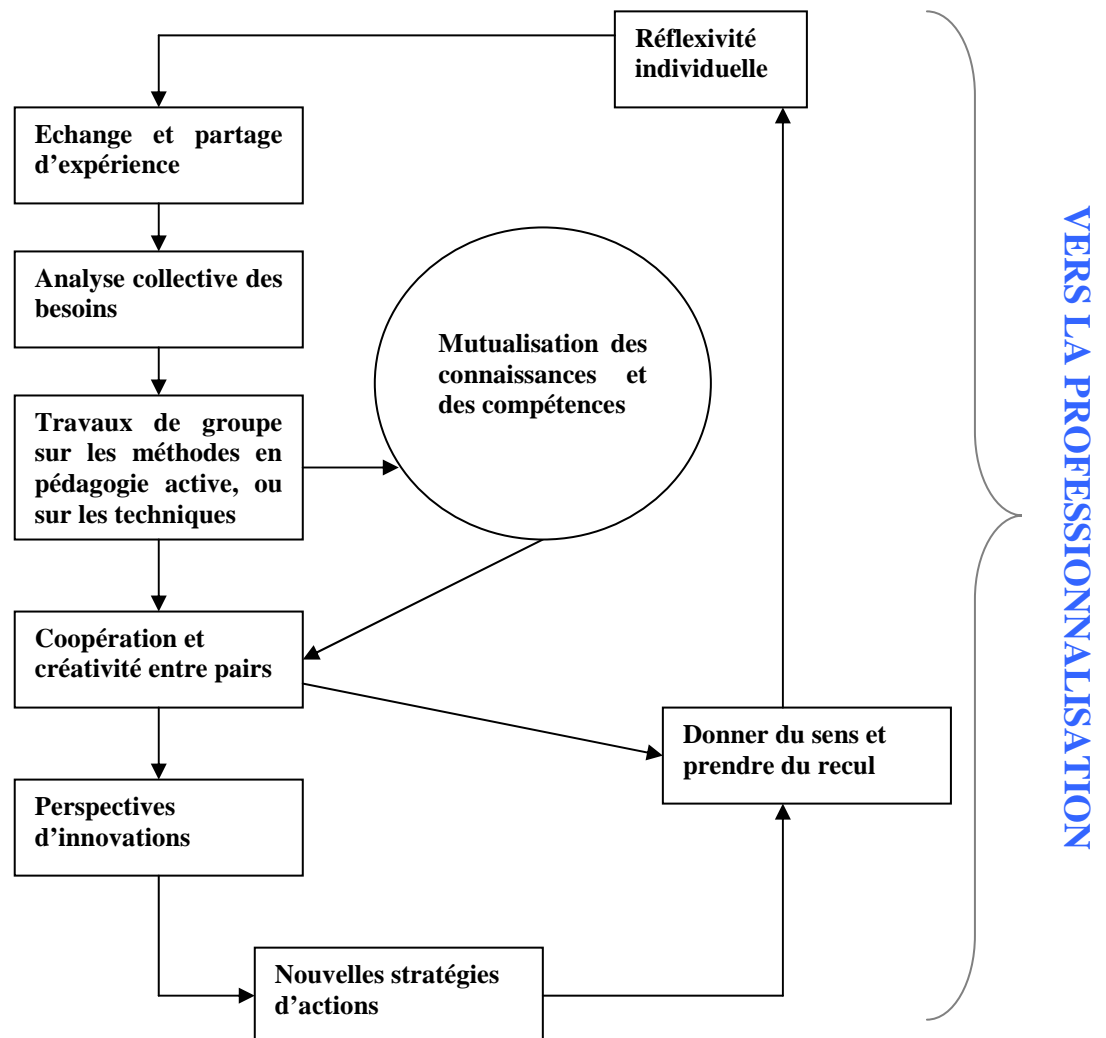
communautés de pratiques leur ont donc permis d'avancer ensemble et de se sentir plus serein car « *c'est une prise de conscience de niveaux de besoins très différents au sein des groupes de formateurs* ».

Enfin, il y a cependant des problèmes qui persistent dans les évolutions car se pose la question, tant au niveau du métier que de l'organisation, des moyens qui vont être donnés pour perdurer ces évolutions dans le temps. Un des formateurs constate également peu d'avancé au niveau des travaux de groupe car, d'une part le temps était trop limité, et d'autre part « *les partages d'expérience entre formateur sont encore trop rares* ».

10.4. Modélisation de l'ingénierie de formation, du point de vue des formateurs : vers la professionnalisation

Pour les formateurs, la vision qu'ils avaient de la professionnalisation était quelque peu floue et ambiguë. Au fur et à mesure des échanges et du partage et qui s'est opéré entre eux, entre nous tous, ils m'ont livré leur point de vue sur le changement et le processus de professionnalisation. C'est donc à partir de leurs apports qu'il est possible de modéliser l'ingénierie de formation, leur ingénierie de formation.

Elle se présente sous forme de parcours de réflexion, de l'individuel au collectif et forme une boucle symbolisant la perpétuelle évolution de l'entreprise et de la pratique du



« Modélisation de l'ingénierie de la formation, du point de vue des formateurs, pour leur professionnalisation ».

5 – De la méthode à l'élaboration d'une ingénierie de formation pour la professionnalisation des formateurs

Pour lier entre eux les différents éléments recueillis, grâce notamment aux entretiens semi-directifs, à la participation active aux projets de l'entreprise La Poste, ou encore les retours d'expérience, passons maintenant aux interprétations et à la construction d'une ingénierie de formation qui, rappelons-le, est défini par Ardouin (2009 :236) comme :

« 'Une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur-formation a, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, dispositifs et/ou systèmes de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels. L'ingénierie de formation (niveau organisationnel) se trouve à l'interface de l'ingénierie des politiques (niveau stratégique et décisionnel) et de l'ingénierie pédagogique (niveau pédagogique). L'ingénieur de la formation a donc à coordonner et piloter des action, dispositif ou système de formation de manière optimale tant pour les organisations que les individus'. (Ardouin, 2003) ».¹⁶⁰

C'est dans cette dernière partie, que les hypothèses de départ seront infirmées ou confirmées, mais, je tiens à préciser qu'il ne s'agit pas là d'une évaluation de la méthode mise en œuvre et des données recueillies. Nous sommes bien dans l'interprétation et dans la réflexion, en vue de la conception et la construction d'une ingénierie de formation.

En prenant appui sur la recherche théorique et les actions menées au Campus des métiers de Rennes, nous allons ici vers les perspectives, les préconisations, en faisant pour terminer des propositions d'actions pour l'entreprise en terme d'ingénierie de formation. Gardons en tête l'objectif premier, qui est la professionnalisation des formateurs.

¹⁶⁰ ARDOUIN, T. (2009). « Du DESS ' ingénierie de la formation' au master 'métiers de la formation' de l'université de Rouen. Une histoire de la formation des adultes », in *Actes du colloque des 20 ans du Master SIFA, Stratégie et ingénierie en formation d'adultes*, « L'archipel de l'ingénierie de la formation ». Université Rennes 2, les 22&23 janvier 2009.

CHAPITRE 12. INTERPRETATION DU RECUEIL DE DONNEES

En prenant en compte les apports des formateurs et les analyses qui en ont été faite, nous allons pouvoir interpréter les résultats. Tout d'abord, au regard des hypothèses de départ, puis, en essayant d'aller plus loin dans l'analyse, nous avancerons vers des perspectives de questionnements quant à l'ingénierie de formation qu'il serait possible de mettre en place.

12.1. Au regard des hypothèses de départ

12.1.1. Aller vers le changement à travers l'ingénierie pédagogie et la pédagogie active

Nous avons en effet émis l'hypothèse que le développement et le partage des approches pédagogiques innovantes, permettraient aux formateurs d'harmoniser leurs pratiques et d'aller vers un sens commun. Cette hypothèse est aujourd'hui confirmée, les formateurs s'engagent dans des groupes de créativité pour mettre en place des méthodes nouvelles. L'ingénierie pédagogique leur permet de s'ouvrir sur des choses différentes, ils vont développer et partager des approches pédagogiques innovantes.

Dans l'ingénierie pédagogique, la sophistication des méthodes va répondre aux attentes de professionnalisme, les formateurs voient dans l'utilisation de la pédagogie active des perspectives d'innovation, « *c'est grandir et innover* ». L'ingénierie pédagogique va être une construction commune, en groupe de travail, et va contribuer à l'harmonisation des pratiques des formateurs. Comme le dit Mucchielli (1998 : 72) :

« Le groupe de travail intellectuel (réflexion, décision, formation, résolution de problèmes, etc.) produit des performances supérieures à celles réalisées par un membre moyen du groupe. Le gain est dû à la plus grande somme d'informations disponibles dans le groupe, à la diversité d'interprétation des faits, à la mise à l'épreuve des idées de l'un par l'autre, et enfin au fait que le groupe libère l'individu des insécurités du travail individuel et le rend capable d'essayer les idées nouvelles ».¹⁶¹

Le métier de formateur était, lors des entretiens, marqué par l'individualisme dans la créativité de méthodes nouvelles. L'ingénierie pédagogique, à travers les groupes de

¹⁶¹ MUCCHIELLI, R. (1998). *Op.cit.* p72.

travail, va permettre aux formateurs d'aller vers le changement dans le sens du développement de l'appartenance au groupe. Les formateurs s'engagent aujourd'hui comme acteurs du changement, « *c'est la nécessaire adaptation du formateur* », et entendent mettre en place des nouvelles stratégies d'action. L'ingénierie pédagogique peut notamment prendre forme avec les constructions communes, au sens de Martin&Savary (1996 : 353) :

« *La conduite collective de l'action pédagogique*. Il s'agit de créer une dynamique qui entraîne l'ensemble des acteurs et dont les modalités sont plurielles : travail transdisciplinaire, préparation collective, usage de supports communs, évènements fédérateurs... ».¹⁶²

Enfin, l'hypothèse d'appréhender le changement et de s'engager dans la professionnalisation grâce à l'ingénierie pédagogique, se vérifie également par le discours des formateurs : « *des méthodes nouvelles pour apprendre autrement* ». Ils attachent une grande place à l'échange et perçoivent la pédagogie active comme une perspective d'ouverture.

12.1.2. Appréhension de la professionnalisation par la pratique réflexive

Porter un regard critique sur son activité et son environnement, en individuel et en collectif, était aussi une hypothèse pour la professionnalisation des formateurs. Celle-ci est également confirmée.

Les formateurs durant les entretiens prenaient de la distance par rapport à une situation et par rapport à leur rôle. Ils constataient alors qu'ils s'adaptaient aux situations et améliorait leur pratique comme cela, l'un d'eux disait « *on amène systématiquement du sens à ce qu'on fait* ». La pratique réflexive individuelle dans ce cas, permet donc aux formateurs de donner du sens à leur pratique, le sens est défini par Mezirow (2001) cité par Layec (2008 : 47) :

« Apprendre, c'est se servir du sens que nous avons déjà produit pour guider notre manière de penser, d'agir, de ressentir autour de l'expérience que nous vivons présentement. Le sens, c'est ce qui rend compréhensible notre expérience, ce qui la rend cohérente. Le sens est une interprétation ».¹⁶³

¹⁶² MARTIN, J-P. & SAVARY, E. (1996). *Op.cit.* p353.

¹⁶³ LAYEC, J. (2008). *Auto orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*. Ed : L'Harmattan. p47.

La pratique réflexive individuelle permet donc au formateur de donner du sens à son métier, mais les formateurs faisaient ressortir le fait qu'ils ont besoin de découvrir et de s'engager dans le collectif. De là ont émergés les échanges entre pairs visant « *l'amélioration des pratiques, la remise en cause ou la validation de ce qui est fait par chacun* ».

Après la mise en place de communautés de pratiques, les formateurs semblaient se sentir plus sereins dans leur activité, ce qui les a fait avancer ensemble.

La pratique réflexive permet la distanciation et favorise l'appréhension des événements tels que la professionnalisation. Les formateurs ont exprimé le besoin des échanges entre pairs pour « *faire évoluer leur posture* ». Les finalités de ces réflexions collectives sont expliquées dans le Bilan du Deuxième congrès international des formateurs en travail social (2007) :

« Le cadre d'un groupe de pratique réflexive, conçu de manière structurée et méthodologique, devient alors un lieu privilégié où il est possible de s'intéresser à ses propres actes professionnels, de mesurer les enjeux et leurs différents niveaux, en vue de s'approprier un nouvel habitus ». ¹⁶⁴

La pratique réflexive collective s'organise enfin sous la forme de communautés de pratiques définies par Chanier&Cartier (2006 : 64) comme :

« un réseau social persistant et actif d'individus qui partagent et développent un fond de connaissances, un ensemble de valeurs, une histoire et des expériences concertées sur une pratique commune et/ou une entreprise commune ». ¹⁶⁵

Pour terminer, l'hypothèse selon laquelle la réflexion en action et la réflexion sur l'action, au sens de Schön, permettraient l'appréhension de la professionnalisation par les formateurs se confirme donc. L'intérêt d'utiliser le concept de communauté de pratique se trouve dans le lien qu'il crée entre la dimension individuelle, la dimension collective et organisationnelle. C'est un système dynamique qui va de pair avec les évolutions et le changement.

¹⁶⁴ Bilan du Deuxième congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale. *Op.cit.*

¹⁶⁵ CHANIER, T. & CARTIER, J. (2006). « Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation de formateurs », in *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, n°3, volume 3, 2006. p64.

12.1.3. Entre confiance et coopération

Une dernière hypothèse était avancée, laquelle établissait le lien entre confiance et coopération. La coopération était perçue comme un moyen d'atteindre la confiance en son activité et comme un moyen de rendre les professionnels acteurs du changement, notamment à travers la dimension didactique (posture, rapport à l'apprenant, dimension de l'action).

Cette troisième hypothèse est elle aussi confirmée, suite aux données recueillies auprès des formateurs, il ressort un point important, celui des échanges entre pairs. Ces échanges favorisent la coopération au sens où l'entend Le Boterf (1998 : 132) :

« [...] la résultante de la réunion de trois types de conditions concernant : le savoir coopérer, le pouvoir coopérer et le vouloir coopérer. C'est en intervenant de façon cohérente sur les trois 'pôles' que l'on maximisera les chances de développer une coopération efficace ». ¹⁶⁶

Lors des entretiens, des formateurs ne savaient pas comment se positionner dans leur activité, suite aux échanges entre pairs, ils constatent que « *la cohésion elle se fait dans le travail* ». L'un d'eux a évoqué non pas la cohésion, mais la confiance comme nécessaire dans son activité, cependant, il nuance en précisant que « *si elle est trop grande se transforme en arrogance* ». Lecomte (2003 :66) évoque le sentiment d'efficacité que l'on peut rapprocher de la confiance en soi :

« Dans son ouvrage *Rejection*, John White souligne qu'une caractéristique essentielle des personnes éminentes dans leur domaine est un sentiment inébranlable d'efficacité et une croyance solide en la valeur de ce qu'ils font, ce qui leur permet de surmonter les nombreux rejets initiaux de leur travail. [...] Mais Bandura préconise de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle. [...] Le sentiment d'efficacité concerne les évaluations par l'individu de ses 'aptitudes' personnelles ». ¹⁶⁷

On aborde également la coopération dans le sens du rapport entre le professionnel et son environnement. La question de la posture du formateur intervient alors d'un point de vue didactique. Le formateur est en effet soumis au contrat didactique, au sens où l'entend

¹⁶⁶ LE BOTERF, G. (1998). *Op.cit.* p132.

¹⁶⁷ LECOMTE, J. (2003). « Y arriver malgré tout », in *Revue Sciences Humaines*, hors-série n°40, mars-avril-mai 2003. p66.

Brousseau (2005)¹⁶⁸, c'est-à-dire qu'il doit adopter une posture qui répond aux attentes de l'organisation ou des apprenants, ces derniers répondent eux, aux attentes du formateur.

Ce rapport à l'apprenant, à son activité et à son environnement va conforter la dimension coopérative entre pairs. En effet, le manque d'identité collective s'est fait sentir dans le recueil des données, et part la dimension du contrat didactique, le formateur développe un sentiment d'appartenance au groupe et d'engagement, en étant dans un rapport mutuel de transmission de savoir. Comme s'est expliqué dans une étude du GARF (2005) :

« Il n'y a d'action collective que dans la mesure où les individus se sentent, soit intégrés dans un ensemble, soit porteurs de valeurs communes, plus ou moins reconnues dans le groupe humain plus large où ils vivent. [...] L'identité contribue alors à fonder la communauté, au sens où celle-ci se définit par une action commune ». ¹⁶⁹

Enfin, la coopération et la confiance, que nous intégrons dans la dimension didactique professionnelle de part la posture qu'elles imposent aux formateurs, sont des facteurs de professionnalisation comme l'a souligné un formateur : « *c'est mettre chaque participant en situation de recherche et de partage* ».

12.2. Vers quelle(s) ingénierie(s) de formation pour professionnaliser ?

Suite aux interprétations, nous savons maintenant que les hypothèses de départ sont confirmées. En effet, c'est à travers la pédagogie active et la créativité que les formateurs pourront aller vers une harmonisation de leurs pratiques. Puis, la pratique réflexive, dans ses dimensions individuelles et collectives leur permettra d'appréhender les changements organisationnels, de partager leurs expériences, cela dans un esprit de coopération. Enfin, la didactique professionnelle qui concerne la dimension de l'action, les réflexions sur la posture et le positionnement dans l'environnement professionnel, sera, dans son aspect ingénieuriste, un moyen d'assurer au mieux la trajectoire du groupe de formateur vers la coopération et l'apprentissage de nouvelles ressources.

¹⁶⁸ Cf : Chapitre 5, p50 : Le contrat didactique.

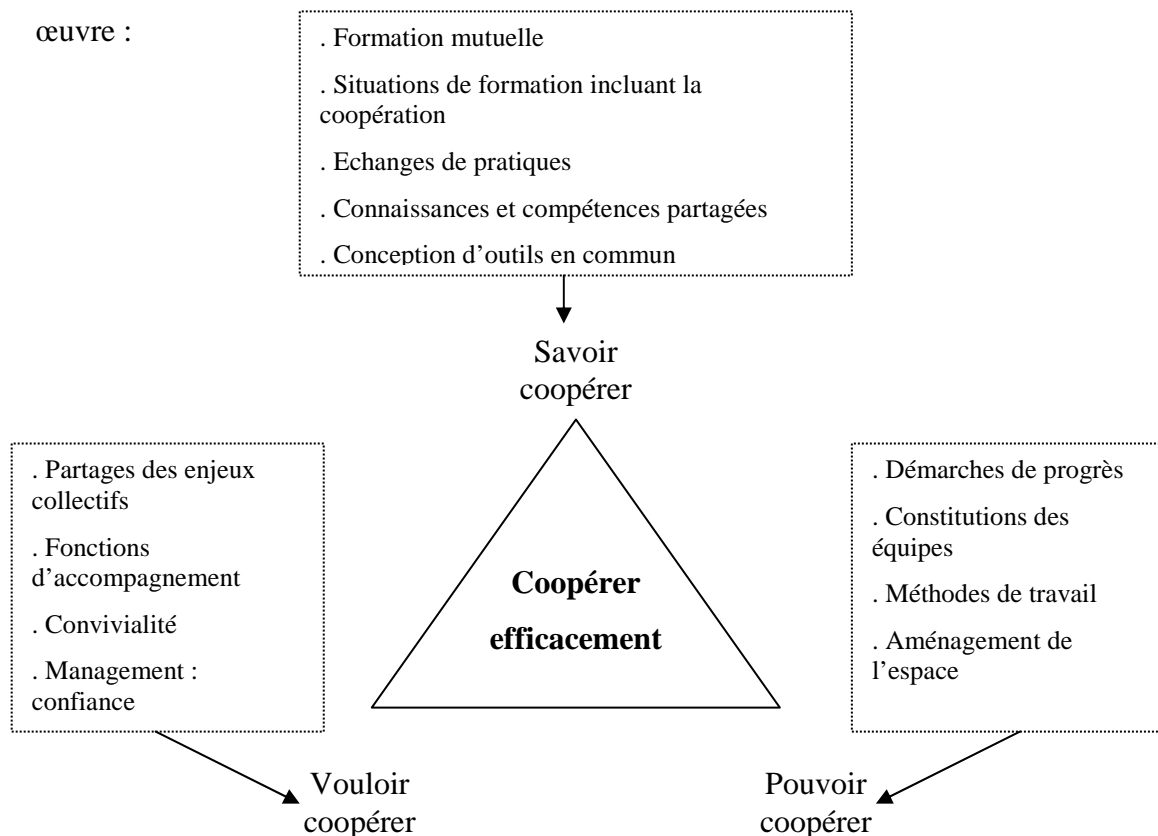
¹⁶⁹ Etudes du GARF, *Les organisations apprenantes, de l'ingénierie de formation à l'ingénierie des apprentissages*. Collection 'Etudes du GARF', janvier 2005. p11.

12.2.1. Une ingénierie de formation à la professionnalisation ?

Au regard des résultats de l'analyse du recueil des données, il semble alors que le travail en équipe et la coopération soient des éléments indispensables à la professionnalisation des formateurs. La professionnalisation des formateurs est entendue à La Poste comme une évolution des pratiques professionnelles en vue d'optimiser la satisfaction des clients (apprenants). Comme le disent Martin&Savary (1996 : 352) :

« La qualité des prestations sera pour une part fonction de la cohérence et de la cohésion du collectif de travail. [...] Si l'équipe est une ressource, elle est aussi un recours ».¹⁷⁰

Une ingénierie de formation à la professionnalisation serait alors concevable en plaçant la coopération des professionnels au centre de celle-ci. Appuyons-nous sur les apports de Le Boterf (1998 : 133)¹⁷¹ qui établit un schéma de la coopération et des actions à mettre en œuvre :



« La coopération entre les compétences : les leviers d'action à choisir et à mettre en cohérence ». Le Boterf (1998).

¹⁷⁰ MARTIN, J-P. & SAVARY, E. (1996). *Op.cit.*. p352.

¹⁷¹ LE BOTERF, G. (1998). *Op.cit.* p132.

Ce schéma peut être considéré comme un support pour le chapitre suivant, qui concerne la conception et la construction d'une ingénierie de formation pour la professionnalisation. Ce que l'auteur propose comme *leviers d'action* reprend les éléments importants de l'analyse des données, à savoir : la mutualisation des connaissances et des compétences, les échanges entre pairs, les groupes de créativité, la coopération, l'engagement vers le changement, l'évolution des méthodes de travail, le partage, l'accompagnement au changement et la confiance.

12.2.2. Les pistes de réflexion

Le choix de mettre en évidence les pistes de réflexion, s'appuie sur les interrogations que les formateurs ont soulevées lors des retours écrits. A la fin du Temps 3 de la Recherche-action, et suite à l'interprétation des données, des nouveaux questionnements émergent quant à la professionnalisation, la modernisation et aux évolutions, il semble donc intéressant d'en prendre note.

Un des formateurs a en effet soulevé le problème majeur des groupes de créativité et des communautés de pratiques, à savoir le pilotage. Le cadrage des actions collectives est nécessaire, mais, des actions sont à menées pour étudier quelle forme de pilotage doit être mise en place pour créer les conditions favorables à l'échange.

Une piste de réflexion émerge, concernant la culture d'entreprise et l'identité professionnelle. Il serait en effet intéressant d'étudier la formation des identités professionnelles au sein d'une organisation et ce que celles-ci entraînent comme modifications chez l'acteur et dans son environnement.

Un des formateurs a également relevé le fait que les formations de formateurs sont insuffisantes en matière de contenu et de sens, et qu'il faut chaque fois les retravailler. Même si l'adaptation est une qualité requise chez le formateur, on peut se demander quelle stratégie mettre en place dans ces formations pour donner du sens et de la compréhension à l'action.

Enfin, des pistes sont à explorer : celle des effets, des enjeux et de l'accompagnement de la modernisation et de l'individualisation du champ de la formation, et précisément avec l'émergence de la formation ouverte et à distance (FOAD) ; celle de *l'ingénierie de la forme* de la FOAD ; et celle de l'accompagnement des parcours sur le principe de la formation tout au long de la vie.

CHAPITRE 13. CONCEPTION ET CONSTRUCTION D'UNE INGENIERIE DE FORMATION POUR LES FORMATEURS DE LA POSTE

Nous en sommes arrivé à ce chapitre, ce sont les préconisations qui prennent ici la forme tout d'abord d'une conception, puis d'une construction d'une ingénierie de formation pour la professionnalisation des formateurs.

Le choix de conception et construction n'est pas anodin, il s'agit en effet de mettre en mouvement tout ce qui a pu être avancé précédemment, sous la forme de propositions d'action.

Premièrement la conception parce qu'elle met en jeu la créativité et la faculté de saisir, de comprendre. Selon le Dictionnaire, la conception est :

« Action, façon de concevoir une idée, création de l'imagination ».¹⁷²

Cette étape de conception concerne principalement les actions mises en œuvre à l'Université du Courrier durant le stage.

Deuxième étape, la construction, parce qu'elle est la somme de techniques, c'est l'élaboration, la composition. Cette étape se base principalement sur les données recueillies et les interprétations qui en ont été faites.

C'est deux étapes concourent à l'élaboration d'une ingénierie de formation, en faisant appel à l'imagination, la créativité, puis la réalité du projet, la mise en place dans une situation réelle.

13.1. Conception d'une ingénierie : vers la professionnalisation

Durant la période « action » de la recherche, il me semble que l'on se situe dans une conception d'une ingénierie. En effet, avant d'avoir interprété les données, on se lance dans l'action principalement en se basant sur les représentations.

A partir de concertations et d'écoute avec les professionnels, la conception d'une ingénierie de formation s'est dessinée peu à peu. La conception est en fait la somme de l'imagination et de la créativité, mais cette ingénierie a été conçue pour se rapprocher au mieux de la réalité du terrain.

¹⁷² Dictionnaire Hachette Encyclopédique

Pour bien faire, une ingénierie de formation qui tend vers la professionnalisation des formateurs devrait tenir compte de la pédagogie, de la réflexivité, de la didactique professionnelle et de l'échange. C'est dans cet objectif qu'un *Passeport Professionnalisation Formateurs* a été conçu. Pour répondre à l'objectif de réflexivité, un *Arbrévolution* a été créé. Enfin, concernant la didactique professionnelle et les échanges, des *Communautés de pratiques* appelées « *temps formateurs* » se mettent en place.¹⁷³

- *Le Passeport Professionnalisation Formateurs*

Constitué d'une première page sur les avantages que chacun peut tirer de son utilisation, ce guide a été imaginé pour opérationnaliser la professionnalisation et l'évolution des pratiques des formateurs, ils peuvent penser leur expérience autrement. La créativité à l'œuvre dans ce passeport a été inspirée par les Comités Opérationnels du Campus (COC)¹⁷⁴ et les mots clés qui en ressortaient.

Plusieurs parties le constituent, à commencer par un référentiel. Ce référentiel a été créé en trois étapes : la dynamique réflexive, les échanges entre pairs et les perspectives de développement professionnel ; et sur deux sujets majeurs : 'penser son expérience autrement' et 'le travail en équipe et en coopération'.

Chaque partie prend la forme de deux fiches : une première explicative, sur le 'pourquoi ?' (Finalités), 'en faisant quoi ?' (Exemples d'objectifs opérationnels) et 'en m'inspirant d'exemples' (quelques pratiques possibles, parmi d'autres...), pour chacune l'objectif est précisé ; et une seconde partie, à remplir par le formateur, sur le 'en faisant quoi ?' (ses objectifs opérationnels) et le 'comment ?' (avec ses actions, son projet).

Une seconde partie a été imaginée dans ce guide, intitulée « *mettre en œuvre le référentiel* ». Celle-ci vise la réflexion sur soi, la prise de recul. *Un test* y a été inséré sur les différents rôles du formateur, cela dans l'objectif que le professionnel puisse se positionner par rapport à sa pratique. Puis, *un tableau* à remplir par le professionnel conçu en cinq colonnes : 'étapes', 'caractéristiques', 'événements', 'acquis' et 'motivation'. Ce tableau a été conçu pour que le formateur puisse, par la distanciation, retracer schématiquement les étapes de sa vie professionnelles.

¹⁷³ Ces trois conceptions ne peuvent être annexées, réalisées sur le lieu de stage, elles sont aujourd'hui propriété exclusive de La Poste.

¹⁷⁴ Cf : Annexe n°6 : Synthèse de deux COC, les débuts de la communauté de pratique.

La troisième partie du *Passeport Professionnalisation Formateurs* est un ensemble de fiches pratiques qui permettront au formateur de passer de l'individuel au collectif. L'une des fiches pratiques propose aux formateurs de créer leur 'Blason'. Celui-ci doit contenir trois mots clés, deux valeurs, un doute, trois points forts, deux points faibles et une devise. Cette création permet par les métaphores qu'elle impose, de trouver une autre manière de parler de soi, c'est une démarche individuelle imaginée pour dynamiser le groupe. Les autres fiches pratiques sont détaillées ci-après.

- *L'Arbrévolution*

L'arbre représente en effet les étapes de la vie, il évolue, il change, il grandit, il fleurit, il perd ses feuilles et retrouve sa force au fil des saisons. *L'Arbrévolution* a été créé parce qu'il est un élément de notre quotidien au même titre que l'activité professionnelle, cette invention va maintenant rythmer la vie des formateurs.

C'est en fait un dessin qui a été proposé, un arbre vierge que les formateurs alimenteront comme ils le souhaitent. Il y a un tronc, qui représente l'activité professionnelle ; les branches, qui sont les grands thèmes d'action dans lesquelles les formateurs s'engagent ; puis les feuilles (des post-it) qui sont les actions précises menées et à venir.

Cet arbre a été imaginé pour permettre aux formateurs de se distancier de leur activité et pour les accompagner vers le changement.

- *Le temps formateurs*

Cette fiche pratique expose l'imagination d'un atelier d'échange entre pairs. Un déroulement fictif y est proposé et les objectifs sont expliqués. *Le temps formateurs* a été conçu pour s'ouvrir à la prise de recul en collectif, ce qui suppose un effort de communication sur l'activité professionnelle et sur la reconnaissance entre pairs.

Les objectifs de cette communauté de pratique sont tels que : formaliser et améliorer la compétence en action, poser les bases d'une identité collective professionnelle et permettre la prise en charge collective.

On peut imaginer une autre ingénierie de formation vers la professionnalisation, celle-ci a été conçue dans le cadre du stage et tient bien évidemment compte des attentes de l'Université du Courrier et des formateurs. Ces conceptions sont placées sur un site intranet de La Poste, et ce site regroupe d'autres éléments utiles à la professionnalisation des formateurs.

13.2. Construction de l'ingénierie de formation

L'ingénierie de formation doit être travaillée dans la perspective de professionnalisation et dans la mise à distance dans et par le travail.

La formation a une triple dimension, ce qui est exposé par Martin&Savary (1996 : 174) :

« Elle est 'auto-formation' et se réalise par le travail personnel ; elle est 'co-formation' et mobilise la réflexion collective ; elle est 'hétéro-formation' et nécessite les apports extérieurs ». ¹⁷⁵

L'ingénierie de formation doit être perçue comme une action collective, les enjeux sont évolutifs, les méthodes doivent donc avancées parallèlement. La compétence collective induit une transformation du professionnalisme, des « routines » de la pratique.

C'est en ce sens que l'on propose ici une ingénierie de formation vers la professionnalisation qui tient compte de cette triple dimension à travers l'ingénierie pédagogique, la réflexivité, l'ingénierie didactique professionnelle et les communautés de pratiques. Cette construction s'appuie sur « *la torsade formative* » de Martin&Samurcay (1996) :

- L'auto-formation

Elle engage la réflexion personnelle sur des façons de faire par exemple ou sur les difficultés rencontrées. Ce premier principe de l'ingénierie de formation concerne directement la réflexivité. C'est proposer aux professionnels de réfléchir individuellement à leur pratique, à leur posture. Cependant, comme le nuance Mucchielli (1998 : 126) :

« La réflexion solitaire, toujours déformée par les complexes personnels, n'est pas garante d'efficacité ». ¹⁷⁶

L'ingénierie de formation est alors construite en s'appuyant sur l'ingénierie didactique professionnelle, portant sur la situation, la posture, l'enrichissement de la pratique et la remise en cause des conceptions. Cet aspect de l'ingénierie de formation vise à former des compétences nouvelles en partant du travail réel, l'apprentissage réflexif et l'explicitation de l'expérience. L'ingénierie didactique professionnelle s'appuie sur des situations de travail et sert ensuite de supports au développement des compétences.

¹⁷⁵ MARTIN, J-P. & SAVARY, E. (1996). *Op.cit.* p174.

¹⁷⁶ MUCCHIELLI, R. (1998). *Op.cit.* p126.

Une fois que l'ingénierie didactique professionnelle est en place, il est alors possible d'analyser les besoins, c'est une étape indispensable pour que l'ingénierie de formation puisse répondre aux attentes avec des objectifs clairs. Les besoins peuvent être recueillis par différentes méthodes telles que les entretiens d'explicitation (Vermersch) ou l'écriture. Chacune de ses méthodes permet la distanciation du professionnel vis-à-vis de sa pratique.

- La co-formation

Nécessaire dans la conception d'une ingénierie de formation pour la professionnalisation, elle favorise l'échange et la confrontation entre pairs, elle contribue au développement des compétences par un travail réflexif collectif.

La première préconisation est tout d'abord de constituer des groupes de travail : pas trop peu de participant, sinon il y aura très peu d'interactions, pas un grand nombre non plus, sinon le groupe risque de se fractionner. Le groupe de travail est constitutif de l'ingénierie de formation pour la professionnalisation car il représente l'engagement collectif dans le changement. Mucchielli (1998 : 72) précise d'ailleurs que :

« Les individus participants à un groupe de travail apprennent davantage que les individus à capacité égale travaillant seuls. Ceci proviendrait d'une part de l'osmose sociale facilitant l'assimilation, d'autre part de l'accroissement du flux des idées circulant, enfin de l'implication personnelle plus grande qui perméabilise les systèmes d'opinions. La mémorisation de l'acquis est meilleure ». ¹⁷⁷

Une seconde préconisation dans la construction de l'ingénierie de la formation, est celle de la mise en place de l'apprentissage en équipe. C'est au sens du GARF (2005 : 30) :

« transformer les capacités collectives de réflexion et de conversation des groupes qui travaillent ensemble pour qu'ils puissent en confiance, développer une intelligence et une compétence plus grandes que la somme des talents individuels ». ¹⁷⁸

L'apprentissage en équipe va en effet permettre de renforcer le collectif, cette posture contribue à augmenter l'engagement dans le changement, à développer la capacité de tenir ses engagements, de pratiquer la réflexivité et de créer des compétences collectives.

¹⁷⁷ Ibid., p72.

¹⁷⁸ Etudes du GARF. (2005). *Op.cit.* p30.

Enfin, pour la dimension 'co-formation' de cette construction ingénieuriste, les communautés de pratiques semblent indispensables, d'une part parce qu'elles soutiennent l'expression individuelle, d'autre part parce qu'on se situe dans la construction d'un savoir collectif plus que dans la transmission.

- L'hétéro-formation

Elle représente les apports extérieurs qui peuvent amener des éléments de réponse à des interrogations ou à des problèmes, ce sont par exemple des théories ou des démarches rigoureuses.

Sous cet aspect là, l'ingénierie de formation peut être envisagée sous l'angle de la culture, elle-même envisagée comme l'ensemble des influences sur la personnalité individuelle. Comme l'explique le GARF (2005 : 10) :

« le jeu des acteurs dans l'organisation [...] résulte également des déterminants propres à l'individu (déterminants personnels ou collectifs), mais aussi de ceux liés à l'environnement ».¹⁷⁹

L'ingénierie de formation peut également être construite, dans le sens de l'ouverture à l'extérieur, sur l'ingénierie pédagogique. C'est en effet une méthodologie qui est plus spécifiquement vouée à la résolution de problèmes, c'est un ensemble d'objets pédagogiques à construire, un ensemble de théories et de méthodes qui favorise l'apprentissage et améliorent la pratique professionnelle. L'ouverture sur autre chose en matière de méthodes, de pédagogie active par exemple, va contribuer à la professionnalisation des formateurs.

Enfin, dans la construction d'une ingénierie de formation pour la professionnalisation des formateurs de La Poste, il semble important de placer les réseaux d'échanges. Pour résoudre les problèmes de distance ou de gestion du temps, ces réseaux opèrent de façon moins formelle qu'en situation de formation mais contribuent à l'échange entre pairs. Un réseau d'échange peut se développer de façon transversale, dans et en dehors de l'entreprise, et comme le précise le GARF (2005 :25) :

« Ils jouent un rôle important pour ce qui est de l'innovation et de la création de connaissances nouvelles, capacités qui sont fonction de la

¹⁷⁹ Ibid., p11.

qualité des relations ; ils favorisent l'échange entre les acteurs et contribuent ainsi à créer de la valeur ».¹⁸⁰

En conclusion sur la construction d'une ingénierie de formation, pour répondre aux attentes de professionnalisation, elle doit être constituée de la réflexivité individuelle et collective, des communautés de pratique et des ingénieries pédagogique et didactique professionnelle. Il faut pouvoir et savoir passer de la dimension individuelle à la dimension collective, il faut consulter les professionnels, les faire réagir et s'exprimer, mais cela va prendre du temps, temps nécessaires pour que les diverses opinions soient réellement partagées.

¹⁸⁰ Ibid., p25.

CONCLUSION GENERALE

Nous voyons donc à la fin de ce parcours de recherche-action, que la réponse à la question de recherche est telle qu'une ingénierie de formation pour la professionnalisation des formateurs est la combinaison d'autres ingénieries.

La méthodologie de recherche est à l'origine de cette construction, qui de part la combinaison entre la conceptualisation et la conception en action, permet d'approfondir au mieux les pratiques en situation de stage.

La construction d'une ingénierie de formation dans cet objectif professionnalisant se constitue de l'ingénierie pédagogique et des méthodes innovantes qui en découlent, de l'ingénierie didactique professionnelle et la réflexion sur la posture et les évolutions qui y sont attribuées, ainsi que la réflexivité dans le sens de la distanciation vis-à-vis de la pratique et des communautés de pratiques qui entraînent la coopération et les échanges entre pairs. Ces échanges entre pairs sont l'élément principal à retenir dans la constitution d'un groupe de formation qui va avancer vers le changement et s'engager dans le parcours de professionnalisation.

D'un point de vue personnel, cette recherche a été un réel enrichissement, tant au niveau pratique que théorique. L'aboutissement, est une satisfaction et une reconnaissance de la coopération entre les formateurs, l'équipe de l'Université du Courrier et moi-même.

En espérant maintenant que cette recherche pourra être un support en vue de prochaines études et/ou construction, et qu'elle saura répondre aux attentes et besoins de l'entreprise, particulièrement aux formateurs.

Enfin, l'articulation entre la formation universitaire et la découverte d'un terrain professionnel tel que La Poste contribue à la professionnalisation du chercheur lui-même. La formation universitaire nous ouvre sur des problématiques de recherches qu'il est ensuite possible d'étudier sur un terrain, en situation d'action.

ANNEXES

N°1. Guide d'entretien.....	129
------------------------------------	------------

Entretiens :

N°2. J-C.

- Entretien.....	131
- Analyse.....	153

N°3. C.

- Entretien.....	156
- Analyse.....	172

N°4. L.

- Entretien.....	175
- Analyse.....	187

N°5. H.

- Entretien.....	189
- Analyse.....	203

N°6. Synthèse de deux C.O.C : les débuts des communautés de pratiques.....	206
---	------------

Retours d'impressions et analyses

N°7. J-C.	208
-----------------------	------------

N°8. C.	211
---------------------	------------

N°9. L.	213
---------------------	------------

N°10. H.	215
----------------------	------------

N°11. Lettre de mission du stage.....	217
--	------------

1. Guide d'entretien

ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS AVEC PHASES D'EXPLICITATION

Planning des entretiens :

Entretiens Formateurs	Formateurs	Jours	Horaires
Campus de Nantes	J-C.	19/01	10h30
	C.	20/01	09h00
Campus de Rennes	L.	21/01	11h30
	H.	21/01	15h00

Objectifs des entretiens :

Ces entretiens portent sur des faits professionnels, ce qui est fait dans l'activité et comment.

On recherche alors des éléments de contexte pour apporter de la précision.

L'entretien d'explicitation permet au formateur de prendre du recul sur sa pratique, c'est une verbalisation de l'action (cf. Vermersch), cela leur permet de mettre des mots sur les actions et de se mettre dans une position réflexive.

Canevas de l'entretien :

Accueil : - Explications, pourquoi cet entretien, description des objectifs et de la procédure

- Durée (environ une heure)
- Comportement attendu (détendu, c'est une discussion, oublier le dictaphone)

Recueil d'informations sur l'activité :

- par le questionnement (peu de question pour laisser libre parole, seulement des relances)
- approfondissement si besoin
- recentrage et précision sur des situations concrètes (par les relances)

- reformulation si nécessaire

Conclusion :

- synthèse de l'entretien
- question balai (générale, sur le ressenti de l'entretien « à chaud »)
- remerciements et prise de congé

Principes du questionnement :

Faire dire, décrire l'action, dans les détails et les démarches

Verbalisation claire, organisée, distanciation de l'action

Placer le formateur dans l'action en allant vers un discours descriptif

Identifier les difficultés, la motivation, la confiance dans l'action

Identifier l'avis sur des notions telles que « professionnalisation » ou « ingénierie pédagogique »

GUIDE D'ENTRETIEN

Une demande principale : (explicitation)

- Décrivez-moi, racontez-moi, comment se déroule une session de formation, en passant par l'établissement de son contenu, le déroulement, les objectifs, le rapport entre vous et les formés.

Des relances sont prévues pour éviter au formateur de s'éloigner du sujet principal : (semi-directif)

R1 : Comment établir les contenus de formation ?

R2 : Comment organisez-vous les formations ? Est-ce différent pour vos collègues ?

R3 : Comment définir les objectifs pédagogiques ? Quels sont-ils ?

R4 : Quel est votre avis sur le rapport entre le formateur et les formés ? Pourriez-vous décrire une situation qui soit représentative du rapport entre le formateur et les apprenants ?

R5 : Comment susciter leur intérêt et leur motivation ? Pouvez-vous décrire un moment où vous avez eu l'impression de susciter leur intérêt ?

R6 : Les formations répondent-elles aux attentes des formés ? Et aux vôtres ?

R7 : Parlez-vous de formation ou d'action formative ?

R8 : Avez-vous toujours comme objectifs de développer des compétences chez les formés ?

R9 : Quels outils utilisez-vous en matière de pédagogie active ? Pourquoi ?

R10 : Avez-vous des idées novatrices quant aux pratiques des formateurs ?

2. J-C.

2.1. Entretien

j1 : Décrivez-moi une session de formation, en passant par l'établissement de son contenu, le déroulement, les objectifs, les méthodes actives et le rapport entre les formés et vous-même.

J1 : Alors, je vais commencer par la description d'une séance type et je vais aller à l'encontre de ce que je viens de dire puisque pour moi il n'y a pas de séance type ! Euh... ça dépend complètement de l'objectif pédagogique et de la pédagogie qu'on peut mettre derrière. Alors ça c'est une vraie volonté, c'est aussi de faire que l'apprenant soit le plus acteur possible et subisse le moins possible, et j'utilise le terme « subir » avec beaucoup de volonté, euh...ta prestation de formateur.

On est bien sur un métier qui doit amener les gens à grandir, alors c'est pas nous qui les faisons grandir, c'est-à-dire qu'on va essayer de leur apporter quelque chose, peut être plutôt de leur faire découvrir quelque chose, qu'ils aillent chercher eux même, voilà.

Je me positionnerais presque plus comme un... un animateur, quelqu'un qui va plutôt travailler sur la méthode que sur le contenu lui-même.

J2 : Pouvons-nous parler alors d'un accompagnateur formateur ?

J2 : Oui voilà, voilà... C'est-à-dire que je veux bien être la personne qui...bah parfois 'l'aiguillon' qui va aller poser des questions qui dérangent, qui va les obliger eux-mêmes à se poser des questions, je me sens bien dans le rôle de celui qui va les amener parfois à prendre du recul, à apaiser certains sentiments et puis à avoir la volonté d'avancer. Comme personne ressource ça peut arriver, et ça, ça dépend complètement des objectifs qu'on a, ça dépend des modules qu'on a à faire. On a des modules de formation qui sont certes intéressants mais dont le seul objectif est de donner du sens aux choses sur des thématiques bien précises...Et ça c'est un des torts qu'on a à La Poste, c'est qu'on travaille en...les projets s'enchaînent les uns derrière les autres et nous on est qu'un média de ces projets hein !

Le problème c'est qu'on a systématiquement des sessions où on est là pour donner du sens, l'objectif c'est ça, alors voilà : « prenez conscience de », « l'importance de tel truc »...alors que c'est quelque chose qu'on devrait pas avoir à faire je pense, ça devrait déjà être fait par les managers. Et du coup on se retrouve avec des sessions qu'on appelle quand même « de formation » où il n'y a aucune compétence derrière qui est visée, donc je pense notamment toutes les compétences dans lesquelles il y a le mot...enfin toutes les formations dans lesquelles il y a le mot « enjeux »...Donc est-ce une compétence que de connaître les enjeux ? Non c'est du cognitif, c'est pas forcément notre rôle. Par contre, qu'on amène systématiquement du sens à ce qu'on fait, dans chaque session là oui, la repositionner cette session, dans un processus global

d'accord, mais avoir une session de formation juste pour ça, ça me semble assez décalé, du coup sur ces sessions là on fait de l'expositif. Et ça c'est des formations je peux te dire, je dirais pas tous les mots !...très chiantes ! Parce qu'ils ont à la fois à subir et à la fois à venir.

C'est du professorat, c'est du cours magistral, c'est très scolaire, bon euh...je suis pas persuadé que quand on est un professionnel dans une entreprise, quel que soit son métier, on est très très envie de se retrouver de nouveau sur les bancs de la fac. Or, c'est exactement le schéma qu'on leur propose, en tout cas dans ces formations là. Par contre on a d'autres actions qui sont beaucoup plus intéressantes, beaucoup plus pertinentes, ce que je disais tout à l'heure en première partie, celles où les gens vont être amenés à se poser des questions, à chercher par eux-mêmes, à travailler par eux-mêmes, même si nous derrière on a dans un coin de la tête...on sait vers quoi les emmener et ce qui vont aller chercher euh... c'est beaucoup plus pertinent que ce soit eux qui y aillent, qu'ils fassent le chemin, qu'on soit juste là pour mettre des bordures à ce chemin pour pas qu'ils se perdent non plus, plutôt que de leur dire voilà votre métier c'est ça, il va falloir faire comme ci ou comme ça. Alors ça c'est une vision assez philosophique, mais c'est une vision du métier, c'est très personnel oui.

j3 : Est-ce vraiment différent pour vos collègues ?

J3 : Après ça je sais pas...Moi je l'ai appris ce métier là, c'est-à-dire que je suis pas venu sur ce métier là par des compétences techniques, moi ma compétence technique c'est ce métier là. Je viens pas de la production, je viens pas du management, j'en ai fait hein de la production, du management, dans d'autres entreprises, d'autres métiers. Mais j'ai appris ça, je suis retourné à l'école, j'ai repassé quelques titres professionnels, j'ai rebossé la pédagogie, j'ai rebossé ce que c'est que d'apprendre, je me suis tapé tout Piaget, voilà donc...du coup j'arrive avec une autre vision.

Ma difficulté c'est de pouvoir des fois adapter ça à des contenus de cours ou à des objectifs qui sont soit des objectifs pédagogiques ou des enjeux hein...des objectifs qui sont peut être trop ambitieux avec les méthodes que j'aimerais pouvoir utiliser. Tu vois, des fois t'as quatre, cinq objectifs pédagogiques sur une session de formation d'une journée, je trouve que c'est une hérésie, on saupoudre comme ça de la compétence sans forcément avoir une logique, de toute façon comme ça sert à rien, ça marche pas. Donc ça c'est quelque chose je pense qu'on peut améliorer mais...Après on peut encore aller chercher des choses différentes, on peut travailler différemment, on peut...on peut ne pas mettre une réponse formation déjà systématiquement dès qu'on a une demande, je dis ça mais, c'est ce que disais Corinne Clouet (directrice du campus des métiers de Rennes) « la formation n'est pas une fin en soi », et on a tendance à penser, enfin les gens qui envoient leurs collaborateurs en formation, que, parce qu'ils sont formés ils savent faire, si c'était aussi binaire que ça ce serait formidable, ce serait trop simple.

Après c'est vrai qu'on a d'autres modules, et là pour moi c'est un peu plus difficile d'en parler parce que je ne les fais pas, mais c'est ma vision des modules qui seraient peut être plus techniques, notamment sur les applications informatiques, c'est déjà un peu plus binaire, c'est je rentre je sais pas, je sors je sais, et ils sont en capacité d'appliquer voilà...J'en ai un petit peu dans mon cursus, j'ai une application à voir comme ça et

je suis assez mal à l'aise dessus parce que je ne vois pas...travailler l'outil, en dehors de les laisser découvrir 22
comme ça et après d'essayer de les guider, mais voilà...Est-ce que c'est la bonne chose ? Je sais pas, c'est 23
quelque chose que je sais pas faire...amener les gens à travailler sur des outils. Je suis beaucoup plus à l'aise 24
quand il s'agit de travailler sur leur comportement. 25

j4 : En arrivant dans une session, est-ce que vous prenez le temps de demander aux apprenants quels sont leurs besoins ?

J4 : Alors si je veux décrire une séance type, d'ailleurs c'est là-dessus que j'étais parti, tu fais bien de me 1
recadrer ! Euh...je ne leur demande pas ce qu'ils veulent, mais c'est systématique je leur demande ce qu'ils 2
attendent, c'est systématique. Je leur demande de...le mode de fonctionnement quelque que soit les méthodes 3
ou les outils utilisés, en clair c'est quoi, c'est faire sortir quoi : Qui je suis, qui je suis personnellement à 4
hauteur de ce que je veux livrer c'est tout ; qui je suis dans mon métier, mon métier globalement c'est quoi, 5
très rapidement, très succinctement ; ensuite j'ai toujours une question par rapport à la problématique du jour, 6
au thème du jour, j'en fais quoi, j'en suis où ; concernant cette journée, quelle est la règle de vie pour moi qui 7
est prioritaire. Je leur demande à eux, c'est pas moi qui leur donne des règles de vie, je leur demande à eux 8
quelles seraient les règles de vie qu'ils voudraient voir respectées, bien évidemment si je ne retrouve pas les 9
règles que j'attends je vais leur proposer aussi, mais ils ont la parole sur les règles de vie. C'est beaucoup 10
plus difficile d'avoir un portable allumé quand c'est moi qui ai dit que j'aimerais que les portables soient 11
éteints ! Et puis leur satisfaisait, en clair leurs attentes, c'est ce soir je serais satisfait si j'ai eu quoi, donc ça je 12
le fais assez systématiquement, enfin assez systématiquement ! Je le fais systématiquement, avec différentes 13
méthodes, des post-it, des tableaux...enfin on peut imaginer tous les médias possibles, mais c'est 14
systématique. Je m'impose une discipline, c'est de reprendre ça à la fin. C'est très bien de prendre du temps 15
pour demander aux gens, surtout qu'ils n'aiment pas ça, c'est très bien donc de prendre du temps pour leur 16
demander, de les mettre en scène tout de suite comme ça, 'à froid', directement, de prendre la parole alors 17
qu'ils sont venus pour chercher quelque chose et on leur demande là d'apporter quelque chose, donc ce petit 18
décalage, pas forcément mauvais mais... ! Par contre ça impose un respect pour le travail qu'ils ont fait là- 19
dessus, de le reprendre le soir et dire voilà : alors vous aviez...ton satisfaisait ça aurait été ça, est-ce que tu as 20
eu ça ? Oui, bon on valide, on valide pas, et si on valide pas pourquoi ? Qu'est-ce qui t'as manqué ? Est-ce 21
que c'est moi qui ai loupé quelque chose ? Est-ce que l'information ne correspond pas à ce que tu en 22
attendais ? Est-ce qu'on peut la faire évoluer ? Est-ce que toi tu peux retrouver ça dans une autre formation ? 23
Dès qu'il y a un « non moi j'ai pas eu ce que j'attendais », effectivement moi je le mesure sur ce qu'il avait 24
écrit, je sais ce que j'ai abordé ou pas et euh...on va discuté, voilà, on va prendre deux ou trois minutes pour 25
discuter de comment faire maintenant pour aller chercher ce satisfaisait. Après bon...on a des cas particuliers 26
hein, il y a des gens qui disent « moi je serais satisfait à 17h00 », si on demande « pourquoi vous êtes 27
venu ? » ils peuvent dire « c'est parce qu'on m'y a envoyé », donc ça c'est aussi à prendre en compte, on a 28
des niveaux de motivation qui sont très décalés. A partir du moment où...et puis on est des rebelles à La 29
Poste ! Ça a pas l'air comme ça ! Mais si c'est formation obligatoire, forcément on y va à reculons, parce que 30

c'est obligatoire, il y a 90% de chances pour qu'on s'y soit inscrit naturellement si ça avait pas été 31
obligatoire, mais parce que c'est obligatoire on y va à reculons, c'est le paradoxe de certains apprenants. 32

Donc ma session elle commencera systématiquement...enfin il y aura ça, on commencera pas comme ça mais 33
il y aura ça. Le commencement de ma session c'est, en dehors de l'accueil qui est très important hein, de me 34
présenter très sommairement, je leur fais pas tout mon pédigree, c'est...là c'est donner du sens, c'est-à-dire 35
que la partie expositive elle doit être là, c'est pourquoi on est là. Voilà, pourquoi on est là, comment ça va 36
s'organiser, le temps qu'on va passer dessus et par quel chemin on va y aller. 37

J'ai une période de ma carrière où j'ai fais beaucoup de montagne, c'étais mon métier, montagne et haute 38
montagne et j'emmenais des gens. C'était clair que quand on expliquait aux gens au départ, qu'on allait aller 39
à tel sommet, qu'on allait passer par tel endroit, tel endroit, tel endroit, et qu'à tel endroit on y sera à peu près 40
vers telle heure, tel endroit vers telle heure, que là on y ferait ça, que la pause on la prendrait là, et qu'on 41
arriverait à tel endroit vers telle heure pour arriver au sommet et qu'on redescendrait par tel chemin, il y avait 42
un gros problème de motivation et de fatigue. A partir du moment où on dit aux gens, voilà on va aller là haut 43
et qu'on disait pas le temps que ça allait prendre et par où on allait passer, les gens étaient toujours très 44
fatigués et très rapidement ils avaient plus envie d'avancer, ils nous posaient des questions...comme des 45
enfants qui partent en vacances « on arrive quand ?! ». 46

Donc je prends vraiment le temps d'expliquer ça, ça me paraît assez important, en détails, je prends du temps 47
pour expliquer ça. Et ensuite je leur donne la parole sur qu'est-ce qu'ils en attendent de ça. 48

On a aussi, mais ça c'est propre à ce campus, des messages en plus à faire passer euh...c'est, je pense 49
pertinent dans notre démarche client, mais je pense pas systématiquement que ce soit bien perçu...c'est pas 50
ce que les gens viennent chercher, et j'ai peur que par moment on arrive un petit peu comme des 51
commerciaux qui viennent vendre leur soupe, je suis pas persuader que l'effet soit positif...parce que c'est 52
pas ce que les gens viennent chercher. Il y a sûrement un moyen de détourner pour faire passer ce message je 53
pense, mais je pense surtout que l'entame de la formation n'est pas le bon moment. Je pense qu'il y a un 54
moment qu'on peut consacrer à ça mais que c'est pas forcément là, parce que on ne connaît pas encore, 55
euh...j'ai pas montré ma pertinence et ça c'est une attente hein ! On en parlait avec Alban l'autre jour, c'est 56
la théorie du jockey, c'est : j'ai pas été facteur donc je peux pas être un bon formateur, c'est : j'ai pas été 57
cheval donc je peux pas être jockey... voilà ! 58

Et donc il faut euh...notamment avec les encadrants de proximité montrer que...(silence) on est légitime sur 59
notre boulot, c'est presque prouver ouais, c'est presque prouver qu'on est légitime. Alors on y arrive hein ! 60
puisque on prend de moins en moins les réflexions euh... « de toute façon c'est de la formation, c'est de la 61
théorie, venez sur le terrain vous allez voir c'est différent » alors on a des réponses, il suffit qu'on leur 62
montre le nombre de kilomètres qu'on fait, le nombre de factures d'hôtels et le nombre de découchés qu'on a, 63
et dire bah voilà, tout ça c'est du terrain, c'est pas vous qui venez en formation, c'est nous qui allons où vous 64
allez, vers vous, et on travaille qu'avec vous. 65

J'ai beaucoup plus de contacts avec les apprenants qui sont des gens du terrain qu'avec des gens du siège qui 66
créent les formations, donc c'est une hérésie de dire qu'on sait pas ce qui s'y passe. 67

Et le...comment...donc ce message campus, je pense qu'on peut être le décaler au début de l'après-midi par exemple, un réveil, une reprise pédagogique avec ça, on pourrait même essayer de créer quelque chose d'assez ludique avec ça, et permettre de faire un réveil pédagogique qui peut faire passer le message de l'Université du Courrier, et ensuite reprendre le cours de ce qu'on avait laissé avant la pause. Parce que le groupe est constitué, on se fait confiance mutuellement, on discute très naturellement, et je pense que ce serait un moment où ça passerait peut être mieux, on aurait beaucoup plus peut être d'écoute que le matin au commencement.

Donc ça moi c'est un point qui me gêne, parce que je pense que ça ne joue pas en notre faveur et qu'on va peut être même avec certaines personnes à l'encontre. Arriver comme un vendeur...c'est Jean-Claude Convent qui arrive avec le pied dans la porte pour vendre une encyclopédie !

Bon alors, on passe ça, on fait les présentations donc je disais et puis on va rentrer dans le vif du sujet. Il y a des sujets qui pour moi commence par « quelle est votre vision de ça ? » à partir de ce qu'ils ont dit, on va commencer à partir de leur postulat de départ, pour moi c'est vachement important cette partie là parce que ça oriente beaucoup ma journée. Il y a un contenu type, mais est-ce qu'un contenu type est censé aller à tout le monde ?

Alors en fonction de où ils en sont, de ce qu'ils en pensent et là on va lancer un débat, y a pas de mauvaises questions, on va lancer un débat pendant quelques minutes...euh...et là moi je vais orienter ma formation, c'est-à-dire que je vais essayer de les amener à dire évidemment l'objectif pédagogique, et je m'aperçois qu'ils sont déjà bien avancés dans les choses, on va valider certains points et on va pas les revoir, faut pas que ce soit trop rébarbatif.

Si on prend les formations obligatoires sur la santé et sécurité au travail, première formation, ça peut être des enjeux, on va passer une journée à faire de l'expositif sur un cadre légal, c'est chiant, c'est une horreur ! (*rires*) à animer et à subir. Avec Christophe on avait prit un petit peu de temps pour essayer de redynamiser tout ça, on y arrive, c'est rendre ça un peu plus ludique, un peu plus interactif, surtout que on avait des outils mis à disposition par le commanditaire, l'Université du Courrier et que personne utilisait, il suffisait de fouiller un peu et puis les outils on les avaient. Je pense qu'en certains qui ont sûrement pas du les utiliser, il y a des réticences au changement...bref...

Donc on a été chercher d'autres choses comme ça, on a travaillé différemment, on a repris les fondamentaux, comme un tour de table qui sert à quelque chose, vraiment des fondamentaux, se positionner comme euh...comme quelqu'un qui va animer, qui va mettre en mouvement (*silence*), qui va mettre en mouvement une certaine philosophie, un regard sur les règles de sécurité et puis dire : voilà on va pouvoir travailler. Plus que comme une personne ressource qui leur amène le savoir professoral, de façon complètement descendante, et surtout que ces messages c'est très clairement : « arrêter de penser comme vous pensez, pensez comme je vous dit de penser » ! Bon ça on sait que sur l'humain, en règle générale, ça marche difficilement...Mais c'est la porte d'entrée d'un cursus, et derrière il y a d'autres formations, qui reprennent systématiquement, alors de façon très copier-coller, la première journée. C'est-à-dire qu'on a des formations, on va refaire sur d'autres qui se suivent, qui sont normalement avec une progression pédagogique, plus ou moins la première matinée, enfin la matinée je veux dire, mais entièrement dédiée aux enjeux qu'on aura vu sur une journée la semaine d'avant, t'imagines très bien le côté rébarbatif de la chose. Donc là t'es sûr que il y

a beaucoup à faire là-dessus, je pense que les enjeux ça pourrait faire l'objet d'une demi journée, simplement, 107
qu'on peut faire un rappel de 10 minutes des enjeux...enfin contextualisation de la formation, le pourquoi on 108
refait, c'est-à-dire le préambule de la formation, vraiment recontextualiser ça, et puis ensuite avancer sur les 109
thématiques qui sont elles importantes, santé et sécurité au travail. 110

Mais c'est toujours pouvoir savoir où ils en sont, qu'est-ce qui...par rapport aussi à leurs attentes, où ils en 111
sont, quelles sont leurs attentes, et moi c'est pouvoir là, dans l'instant, faire des choix, comment je les 112
emmène ? Est-ce que je les fais marcher devant ? Est-ce que c'est moi qui fais la trace ? Alors est-ce que je 113
fais la trace jusqu'à midi et après je les fais passer devant ? Voilà, et c'est un petit peu à ce moment là que je 114
décide, c'est la fin du tour de table et je relance un petit peu le débat : bon alors là vous avez dit ça, ça et ça, 115
bon je relance un peu le débat, et là pff...là ça sort ! C'est important aussi parce qu'ils arrivent avec pas mal 116
de rancœur, pas mal de chose donc là c'est le moment, de sortir ça c'est...alors c'est...je sais plus quel patron 117
de TF1 qui avait ça... il avait dit que les programmes de TF1 étaient fait pour rendre disponible le cerveau 118
des téléspectateurs à la publicité ! Bah moi ce moment là il est aussi fait pour rendre disponible le cerveau à 119
ce qu'on va faire après, c'est évacuer euh... tout ce qui peut être gênant, tout ce qu'ils peuvent avoir en tête 120
euh...par rapport à la problématique du jour, du quotidien qui parfois pour un rien on en fait des montagnes 121
mais c'est parce qu'on le ressort pas, voilà ces moments là pour faire ça. 122

Il y a une dérive à ça, c'est que j'ai l'impression que maintenant les apprenants sont bien au courant de ça et 123
en profitent, voire, viennent maintenant en formation pour se défouler, c'est une sorte de thérapie, et on 124
arrive à des dérives où on a des gens qui viennent étaler tout le mauvais esprit possible en formation. Et 125
quand on a dit : attention on est quand même en formation, on est au boulot ; on nous dit : bah de toute façon 126
la formation ça sert à ça. C'est-à-dire que notre outil commence à se retourner contre nous, là on a du 127
repérage et de la régulation à faire, ce qui est certainement la partie la plus désagréable qu'une équipe puisse 128
avoir à faire. 129

Evidemment une fois que j'ai choisi, que tout ça c'est fait, que j'ai choisi quel est le chemin que je vais 130
prendre, bah là ça dépend complètement du contenu, et une méthode, bon c'est au moment quoi ! En ce qui 131
concerne le rythme, j'essais de garder un rythme d'une heure trente, c'est-à-dire qu'on va travailler une heure 132
trente, on va s'arrêter, on va reprendre une heure trente, c'est un rythme qui me semble bon. Est- ce que ça 133
correspond à un rythme physique ou biologique, j'en sais rien, mais toujours est-il que ça me semble assez 134
pertinent une heure trente, euh...ceci étant, je m'interdis pas de doubler les pauses. (*Silence*) Il y a certains 135
modules de formation où on remet les gens en question dans leur posture, dans la carrière par exemple, des 136
formations qui sont assez...où des, où sur leurs...sur l'image qu'ils rendent, c'est des formations très 137
intéressantes, faut surtout pas jouer à l'apprenti sorcier avec ça, je pense à notamment à « convaincre un 138
auditoire », où on est vraiment sur la posture, c'est...quasiment tous les exercices sont filmés et débriefés, 139
c'est quand même lourd. Pour certaines personnes il y a... ce qu'on appelle un déséquilibre cognitif c'est ça ? 140
(*J'acquiesce*) On cherche à le créer pour que la personne puisse avancer euh... bah des fois c'est pas un 141
déséquilibre hein ! C'est un gouffre... (*Silence*) Voilà... les gens qui arrivent, certaines personnes savent 142
qu'elles ont des difficultés à s'exprimer, qu'elles sont conscientes que l'image qu'elles vont rendre va pas 143
forcément dans le sens du message qu'elles envoient, donc là on travaille progressivement, il y a une vraie 144
pédagogie, une vraie progression pédagogique dans ces exercices là, et finalement le fossé, parce qu'elles 145

s'en rendent compte, parce qu'elles le savent, n'est pas très grand, on arrive à travailler très très vite et de façon très pertinente. Je crois que le pire ce sont les gens qui pensent savoir, qui pensent avoir la maîtrise de ça, et qui s'aperçoivent que avec les quelques outils qu'on leur présente euh...il y a un énorme décalage, et là on a un vrai boulot de...de les accompagner, ce sont les plus forts qui tombent le plus finalement, ce sont ceux qui sont le plus haut qui se font le plus mal. Là par contre le rythme est pas calé sur une heure et demi, il est calé sur 'quand on en a besoin', en fonction de chacun. C'est-à-dire qu'on a pas fixé dans les règles qu'on s'arrêterai à telle heure et qu'on reprendrai à telle heure, on a pas fixé qu'on prendrai une pause à 10h30, on s'arrête quand il y a besoin de s'arrêter. En clair je fais une 'pausette' de 2, 3, 5 minutes des fois, histoire de vraiment faire une coupure après chaque gros exercice filmé et débriefé.

j5 : Ce n'est pas trop imposant, lourd, de faire ça en collectif ?

J5 : Ouais...c'est des petits groupes hein... 12 maxi. Ca fonctionne sur deux jours, c'est des modules qui sont très bien structurés.

J'espère qu'on va pas aller vers une dérive, à faire que tous les formateurs fassent ce genre de formation. Je pense ce genre de chose parce que je crois que vraiment...on a été quelques uns à avoir été formés dans des cabinets parisiens pour ça, pour travailler là-dessus euh...et c'est une demande du siège à ce que uniquement les gens qui ont été formés par ce cabinet, travaillent sur ces choses là, parce que on a des barrières, on a des garde-fous qu'il faut maîtriser, c'est très très facile de faire mal aux gens. Donc ce sont des modules qui ont des résultats, alors on travaille sur du savoir-être, qui ont des résultats immédiats, c'est... c'est formidable ! Résultats immédiats à la sortie de la salle !

Par contre, trois semaines, trois mois, six mois après, si la personne a pas voulu faire vivre cet acquis là...ça ne s'use que si on ne s'en sert pas. Donc ça c'est des modules où le rythme est différent, il n'y a aucune prise de notes, j'utilise même pas de table, on travaille debout ou assis, en scène de théâtre en fait, c'est mettre en scène. On quitte La Poste pendant deux jours, on ira à la fin de la deuxième journée sur des problématiques Poste, on quitte La Poste pendant deux jours, on est un groupe, un vrai groupe, qui travaille ensemble et le groupe aide chaque individu à avancer, ils ne se connaissent pas en arrivant. Et c'est en créant un déséquilibre, un déséquilibre cognitif, tout de suite dès l'entrée dans la salle, c'est très inconfortable pour eux, mais c'est en créant un déséquilibre tout de suite que la cohésion se crée. C'est-à-dire que, quel que soit leur niveau, leur grade, leur statut, à ce moment là ils vont tous être en difficulté les uns devant les autres, et du coup, c'est espèce de... de viol en fait euh... bah lève un peu les inhibitions, ils sont livrés à eux-mêmes et ça ne va fonctionner, ils ne pourront s'en sortir que par le groupe. Si ils ne veulent pas être jugé par le groupe, il faut qu'ils soient dans le groupe, et ça fonctionne mais alors ! de façon admirable !

Là par contre, le principe est différent, je ne leur demande pas... je ne fais pas de tour de table, je leur présente la formation, on se met en scène tout de suite sur un exercice filmé d'une minute et c'est : j'ai une minute pour parler de moi et vous donner envie d'en savoir plus, top c'est partie. Et on débriefe pas, on garde ça dans un coin, c'est excessivement frustrant, c'est excessivement dérangeant, et ensuite on va faire un petit tour de table, ensuite on va discuter, on va commencer à entrer dans des jeux qui seront pas filmés, on va

quitter tout ça et va laisser ce truc là derrière, c'est une espèce de porte d'entrée qui délivre un examen de 27
passage qui... une fois qu'on a fait ça c'est waouh ! « ça y est je suis là, je l'ai fait », « ça y est waouh je l'ai 28
fait », on débriefer pas, alors je leur explique pourquoi on débriefer pas, c'est qu'on a besoin d'un niveau 29
d'entrée et on mesurera un niveau de sortie, on regardera ça mais demain soir. Alors on avance, on avance, 30
on vient se mettre en scène, on va jouer, on va crier, on fait plein de chose, des fois on va jouer dehors 31
enfin... tout progresse comme ça, le groupe se constitue très très vite, dès le début euh... le fait d'avoir subit 32
ça, le fait d'être passé à travers cette épreuve, fait que voilà, on a fait quelque chose en semble, 33
individuellement on a tous passer la même épreuve, la cohésion elle se fait dans le travail, elle se fait pas 34
autour de la machine à café, il y a machine à café parce qu'il y a cohésion, je sais pas si ça y contribue, je 35
pense que la machine à café c'est une résultante de la cohésion, mais c'est pas cohésif la machine à café, il y 36
a machine à café parce qu'il y a cohésion, il y a pas cohésion parce qu'il y a machine à café. 37

Et donc voilà, le groupe va grandir comme ça. Alors là, moi, mon boulot, c'est vraiment un boulot 38
d'animateur, c'est vraiment un boulot de guide quoi, ça me ramène à ma période montagne, où je vais leur 39
montrer les voies, je vais les...voilà, essayer de leur dire « essaie de mettre ta main plutôt là, voire si la prise 40
est meilleure pour toi, si elle est pas meilleure ok, continue comme ça, on va voir où tu vas », voilà, et c'est 41
vraiment que ça, et de les assurer, et de les assurer... C'est un module de formation, on peut pas se permettre 42
quelqu'un en échec. (*silence*) Ca peut arriver, mais on doit pas se le permettre. C'est comme les accidents de 43
travail, objectif zéro, sur ce genre de chose on ne peut pas, ça m'est arrivé une fois, voilà. (*silence*) 44
Quelqu'un qui n'a pas du tout voulu jouer le jeu... 45

j6 : Comment tu as réagi face à lui ? Tu l'aides, tu vas le chercher ?

J6 : Bah je l'ai... surtout pas forcer, il a peut être de très très bonnes raisons, qui ne me regardent pas pour ne 1
pas le faire. Il a fait tous les exercices, filmés et pas filmés, par contre il ne supposait pas avancer euh... 2
j'étais complètement désarmé vis-à-vis de lui, il a juste compris l'avantage qu'il pouvait en avoir. C'est-à- 3
dire que dès les premiers exercices, quand on commence à se remettre en situation, il a très très vite vu chez 4
les autres le... pouh... la marche et la première marche elle se prend très vite hein, tout de suite, les autres 5
sont plus difficiles à obtenir mais la première claque claque, ça monte tout de suite. 6

Chaque exercice filmé, c'est-à-dire qu'il y en a quatre, cinq à peu près hein, dans la session sur les deux 7
jours, on voit qu'à chaque fois on a grandi, et on se rapproche du sommet finalement. Donc à chaque fois on 8
va chercher autre chose qui nous fait grandir, on fouille, on cherche, claque, on essaie, on joue un peu et 9
claque on se fait une situation filmée, on regarde, on débriefer, « ah oui effectivement c'est mieux comme 10
ça », et on continue la démarche en allant chercher d'autres choses. 11

Et lui, il faisait l'effort d'aller chercher le 'autre chose' avec les autres, pas pour lui, et quand venait le 12
moment de la caméra, c'était exactement le même qu'au départ, il ne mettait absolument rien en œuvre, donc 13
il avait la maîtrise, il nous avait montrer qu'il pouvait le faire, qu'il savait faire mais il ne voulait pas faire. Il 14
n'a rien fait, il est resté tel que tout le long, aucune progression pédagogique mesurable, parce que bon c'est 15
la caméra hein, sur l'ensemble des deux jours du séminaire et... sa souffrance est venue quand on a fait le 16

débriefing, où chacun a vu, a pu comparer la première minute du premier jour et la dernière prestation, où là 17
on a des évolutions énormes, où je leur pose la question de ces deux... alors j'essaie de pas personnaliser, 18
« de ces deux personnes que tu viens de voir à l'écran, quel est l'orateur que tu préférerais avoir en face de 19
toi ? », très clairement, tout le temps c'est « ah bah le deuxième », « là on comprend, c'est clair, on se sent 20
tout de suite attiré vers le propos de la personne ». Par contre on juge pas la première, on mesure juste l'écart, 21
et lui bah... je pouvais pas lui poser la question duquel il préfère, c'est le même. Donc je lui ai dit « on 22
débriefer ou on pas ? » et il me dit « ah ouais si si on débriefer », très fièrement il y va quoi euh... je dis « tu es 23
sûr ? », « ouais ouais », c'est son choix. Donc on a regardé les deux (*silence*) alors bah... ouais... là il a 24
compris. 25

Je l'ai revu plusieurs fois après, parce qu'on travaillait ensemble sur d'autres projets, il m'en a parlé à chaque 26
fois, ça l'a marqué, alors qu'il avait pas du tout eu, je pense, le sentiment pendant qu'on le faisait, de vivre un 27
mauvais moment, ça reste pour lui encre comme étant un mauvais moment, alors qu'il voyait très bien qu'il 28
progressait pas et il le voulait pas non plus. Moi vis-à-vis de ce gars je me suis senti désarmé, je savais pas 29
quoi faire, je débriefer pas = frustration, je débriefer = blessure euh... J'ai mis les formes en disant 30
« maintenant tu as les outils, si tu décides de... », mais pour moi c'est un échec. Et la preuve en est, alors que 31
c'est presque un échec choisi par lui euh... pendant deux ans il m'en a parlé, chaque fois que je le voyais, il 32
conseillait cette formation pour les autres, mais il dit « attention moi c'était terrible ». Terrible ?! Attends on 33
a passé deux jours dans un hôtel quatre étoiles, en plein milieu du vignoble alsacien à travailler ça, on est 34
quand même dans des supers conditions, on a bien rigolé parce que c'est vraiment un module où on prend 35
beaucoup de plaisir à travailler, ensemble. En clair, si je veux schématiser, c'est le premier cours d'un cours 36
de théâtre ou d'un cours de chant, on travaille sur la posture et tout ça, on rigole beaucoup quoi, on est des 37
fois dans des situations ridicules, on a des improvisations, on a des choses comme ça, et c'est plutôt sympa ! 38
Donc ces deux jours là, je suis persuadé que quand il dit que c'était une souffrance, c'est pas vrai. Sa 39
souffrance c'est les cinq dernières minutes qui l'ont marqué. Donc c'est vraiment le type de session où on 40
interdit l'échec. 41

*j7 : Est-ce que là ça pourrait être un problème de volonté personnelle le concernant, ou bien tu n'as peut
être pas su susciter son intérêt ?*

J7 : Et bien il s'y est inscrit à cette formation, elle était pas obligatoire, il s'y est inscrit ! Directeur 1
d'établissement, c'est un cadre sup. C'est pas un... c'est pas méchant pour les facteurs, mais c'est pas un 2
facteur qu'on envoie en formation, il l'a choisi. Alors est-ce qu'il l'a choisi pour le quatre étoiles dans le 3
vignoble, j'en sais rien, mais il l'a choisi. 4

J'ai revu son patron, parce que je travaille avec son patron aussi en même temps, quelques temps plus tard, 5
parce qu'il a quitté l'établissement dans lequel il était et euh... Jacques il s'appelle, donc Jacques a quitté 6
l'établissement qu'il dirigeait et il est adjoint dans un établissement beaucoup plus gros. Et j'ai travaillé donc 7
avec son patron sur des formations pour ces cadres et il me dit « j'ai quand même un problème avec Jacques, 8
communication ça passe pas quoi, vraiment euh... si t'as quelque chose à me proposer euh... » et je dis « bah 9

vis-à-vis de Jacques, je sais pas, discute-en avec lui, mais moi je peux pas, où alors peut être quelqu'un d'autre mais moi je ne peux pas, moi je lui ai donné les outils, on les a travaillé, moi je veux bien les retravailler avec lui, mais si il ne les a pas mis en application là, ça va servir à rien, et j'ai peur que le fait que moi je revienne sur ce sujet avec lui, le remette dans... alors faut voir avec un de mes collègues quoi », mais pas moi, pas moi. Et là, il est dans un établissement encore plus gros, et il a toujours ces problèmes là.

Alors euh... vis-à-vis de ces formations là moi ma posture tu vois ce qu'on trouve, c'est vraiment, je m'adapte complètement aux gens que j'ai. Je peux pas me permettre d'amener un contenu en disant aux gens voilà : « vous faites comme si, vous faites comme ça, c'est comme si, c'est comme ça », c'est pas possible, sinon c'est faire cours, et moi ce qui m'intéresse c'est de les animer, de les mettre en mouvement, de leur faire toucher du doigt certaines techniques, qui se les approprient, c'est jouer avec une boîte à outils voilà. Quand j'utilise ça il se passe ça, quand j'utilise tel autre il se passe ça, et moi je suis là en garde-fou « attention celui-là il coupe », je lui dit ouais, juste « attention, il coupe, qu'est-ce qu'il faudrait faire d'après toi pour pas te blesser ? », « ça et ça », « ouais, essaie ça aussi », et voilà, je propose, je propose des outils, il s'en servent, les utilisent, ils jouent, euh... Comme je suis sûr de la boîte à outils, je sais que ça marche, j'ai testé !

j8 : Et qu'est-ce que tu as dans ta boîte à outils en matière de pédagogie active ?!

J8 : Ah ! Alors dans ma boîte à outils ce sont des... un travail sur les postures, sur les appuis, sur la respiration, c'est un travail sur la voix, sur les intonations, sur le regard et...comment...on va mettre tout ce qui est mot de côté, c'est-à-dire que, c'est peut être quelque chose qu'on devrait travailler aussi, des formations spécifiques, mais on va travailler sur le para verbal et le non verbal. Chose que je suis pas du tout en train d'appliquer là ! (*rires*) Mais c'est vraiment ça, et du coup on va amener les gens dans des postures qui ne sont pas naturelles pour eux, et bien, c'est parfois difficile, alors pour pouvoir les amener là dedans, on les fait jouer, alors on se met debout, on prend une posture et puis on essaie de représenter un peu cet oracle, on va chercher cette posture là, on va se mettre là-dessus et puis on va se regarder les uns les autres ! (*rires*) Alors on a des trucs complètement ridicules tu vois, comme ça (*mimes*) (*rires*) et je leur dis « alors on est ridicule ?! » et ils me disent « bah finalement non, quand tu nous l'as expliqué on pensait qu'on allait être ridicule, mais finalement en se voyant non, ça paraît plutôt naturel, j'ai même l'impression que j'ai de la gueule quand je suis comme ça ! », il sont l'impression d'avoir gagné un petit point de charisme en étant comme ça, entre ça (*mime tête baissée et épaules rentrées*) et ça (*mime tête levée, dos droit*) bon voilà ! Donc on travaille des petites choses comme ça, donc tu vois on s'amuse.

Après on va travailler sur le fonctionnement de la voix, quand on a bien travaillé la posture, on va travailler un petit peu sur le fonctionnement de la voix, donc on se touche, on se met une main dans le dos et puis on cherche la vibration, je pose des questions sur les expressions, dire « ah j'ai été voir Roberto Alagna ou Pavarotti, ah ça m'a fait vibrer ! », alors ça veut dire quoi vibrer ? Pourquoi est-ce que, quel que soit le concert ou la musique que vous allez voir, c'est pas pareil à la télé, ou même une pièce de théâtre, c'est pas pareil à la télé que en face à face ? Quand vous allez voir un concert, qu'est-ce qui se passe ? « Repensez à

tous vos sens ». Alors on travaille aussi les canaux de perception. Et là on va dire que la musique ça se 21
ressent, ok, quel est le canal de perception qui me permet de ressentir la musique ? J'entends oui, mais 22
encore ? Alors je leur parle des ondulations, on parle un petit peu de physique, très rapidement comme ça, de 23
comment ça fonctionne les ondulations, et qu'en fait on ressent physiquement dans la salle, qu'il y a pas que 24
les tympans qui vibrent mais c'est tout le corps qui perçoit les vibrations, et c'est ça, « il m'a fait vibrer » 25
c'est ça, c'est tout mon corps qui réceptionne le son... Je suis en train de te faire le cours ! (*rires*) Et en fait, 26
de travailler aussi peut être sur les canaux de perception justement comme ça, de vivre le chant, c'est pas que 27
visuel ou auditif, mais ça peut être kinesthésique, ça peut être euh... et de dire « maintenant vous allez 28
chercher à faire vibrer l'autre ». 29

Alors après on fait un jeu, qui est assez sympa, qui s'appelle le brouhaha, on met tout le groupe dans un bout 30
de la salle qui discute à haute voix et un doit réussir à faire taire le groupe, le seul outil qu'il a c'est sa voix. 31
Maintenant qu'on a travaillé justement pour pas s'abîmer les cordes vocales, à chercher cette résonance là, et 32
alors hop, au bout de la salle, il choisit un mot, très court hein, « stop », « ça suffit », « assez », pour pouvoir 33
les arrêter, et de sa voix il doit réussir à s'imposer pour que sa voix puisse passer, pénétrer, donc je les mets 34
en situation, et ça marche. Et tu vois des petites bonnes femmes avec des petites voix, elles bazzardent, voilà, 35
ça sort ! (*rires*) Ça marche ! Alors ça c'est formidable quand on fait des choses comme ça ! C'est 36
formidable ! Ça pour moi c'est des grands moments de formation ! 37

Ca donc c'est typiquement le genre de module qu'on adapte, et qu'on, qu'on...comment...qu'on travaille 38
différemment d'un groupe à l'autre par rapport à la population qu'on a, par rapport aux gens, par rapport à 39
leurs attentes et par rapport à... comment...encore que ça ils s'y attendent pas beaucoup à faire ce genre de 40
chose, mais par rapport aussi à leurs capacités de départ, par rapport à leurs difficultés de départ. Quand on a 41
quelqu'un qui est incapable d'aligner trois mots, parfois c'est le cas hein, parce qu'il y a la caméra qui 42
fonctionne, et le jour où il va être dans une convention où il y aura 1000 personnes devant lui il va faire 43
comment ? La caméra elle n'est pas dangereuse, alors on leur pose aussi des questions, il y a beaucoup de 44
déontologie autour de l'outil, « pourquoi vous avez peur de la caméra ? », « ah bah je suis plus à l'aise devant 45
mes 90 facteurs que là », donc ça veut dire que 180 yeux impressionne moins qu'un seul, un qui ne pense 46
pas, un qui ne juge pas, qui est le plus neutre possible, pourquoi ? Tu renvoies la question au groupe, voire si 47
il y en a d'autre dans ce cas là, et après ils analyse que c'est pas le regard de la caméra qui les gêne, c'est leur 48
propre regard, ils vont être la 91^{ième} paire d'yeux qui sera dans la salle à un moment donné, ils vont se voir, 49
en fait ce qui est gênant c'est pas la caméra, c'est la possibilité de se voir, d'être face à eux même, c'est ça 50
qui est juste dérangent. On les rassure (*silence*). Donc ça c'est pour moi la situation de formation idéale. 51
Idéale, en méthodes actives, jamais mais alors, un contenu qui tient, allé, sur dix pages, dix pages les 52
fondamentaux de la communication compris, il y a pas de contenu, on a rien dedans, moi c'est une situation 53
de formation idéale, on le voit et on le mesure dans la satisfaction immédiate, dans les tours de table et dans 54
les gens qui nous en parle pendant des mois et des mois après. Je reçois encore des mails de gens qui me 55
disent « ta formation elle me sert », mais tous les jours quoi ! 56

Et puis à côté de ça, paradoxalement on a les enjeux de la prévention, pour moi c'est... il y a un delta entre 57
les deux, je suis pas capable à l'heure actuelle de mettre autant d'intérêt dans les enjeux de la prévention que 58
dans la session 'convaincre un auditoire'. 59

Euh... Qu'est-ce qu'on va avoir aussi en cour de journée... Un maximum d'échanges, cadrés, toujours 60
toujours cadrés. Mais si j'ai bien fait mon boulot au départ, si j'ai bien donné le chemin qu'on allait prendre 61
par où on allait passer etc....si j'ai bien mis moi le cadre à la formation, en général j'ai pas besoin de recadrer 62
voilà. Si je le fais pas, à un moment donné ça sortira, c'est pas ça sortira... ça sortira pour moi, ça sortira pour 63
pour eux puisqu'ils n'ont pas de cadre. Moi j'en ai un, si je leur ai pas donné, si on l'a pas partagé eux ils 64
n'en ont pas, donc voilà pour eux ça semble naturel et du coup, le fait que je vienne recadrer ben... les gêne 65
Tu sais c'est une sorte de... tu sais les neuf points qu'il faut relier, tu l'as déjà fait ça ? 66

Non. Montre moi.

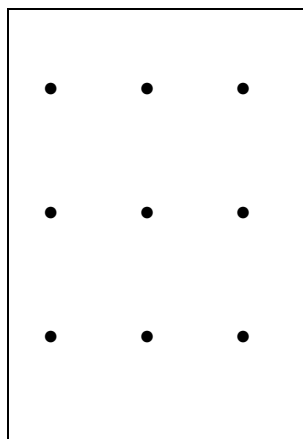
Je peux prendre ton bloc notes ?!

Oui oui bien sûr ! (rises)

Alors tu fais neuf points, tu fais un carré comme ça, avec neuf points au milieu et je te demande de relier les 67
neuf points par quatre traits, sans lever le crayon :

L'objectif

Le thème



Le plan

La durée

(J'essais) C'est un casse-tête, sans lever le crayon ?

Alors en fait ce qu'il faut faire c'est ça (*il me monte la solution*)ça, ça, ça et ça ! Tu vois ?! En fait ça t'oblige 67
à sortir du cadre, tu ne l'as pas fait, mais pourtant à aucun moment j'ai dit qu'il ne fallait pas sortir du cadre 68

Dans la consigne je le dis pas, et en plus tu vois, ta réflexion elle reste même carrée, tu veux refaire un cadre à l'intérieur du cadre ! Donc ça veut pas dire qu'il faut sortir du cadre ! (*rires*) En l'occurrence là si ! Pour y arriver, là si. Mais si tu dis que le code de la route est un cadre, et s'en est un, ça veut pas dire qu'il faut systématiquement sortir du cadre. On peut parfois dans notre réflexion, être amené à sortir du cadre. Et ça veut dire une chose, quand on donne un cadre à quelque chose, on amène un cadre à quelqu'un, on peut le formaliser hein, donc on doit décliner le thème, l'objectif, le plan et la durée (*il dessine sur le schéma fait précédemment*), si je donne un cadre, les gens naturellement resteront dans le cadre, si je donne pas de cadre, ça va un peu aller au-delà, bon ça c'est aussi ce qui s'impose en cours de communication ou de management. Tout ça pour dire que je leur laisse quand même beaucoup la parole, quitte des fois à pas faire l'ensemble des choses qu'on a à faire, parce que ça leur apporte beaucoup plus que ce que je vais pouvoir leur apporter en théorie. Par contre je suis très très clair, je leur dis bien que la formation n'est pas un fin en soi, et que de toute façon, comme je leur remets toujours, et comme je ne fais jamais l'ensemble des diapos qu'on a, je leur dis qu'il serait bon qu'ils se remettent dedans, c'est-à-dire que je les responsabilise, je leur donne les points essentiels à voir. Alors on a vu les points essentiels, ça je zappe pas si tu veux, mais après il y a des points de redite, il y a des choses qui ne sont pas forcément pertinentes. Donc je préfère les laisser parler et qu'ils soient bien clairs sur les fondamentaux, si ils ont un problème derrière, de ressources ou autre, ils savent en sortant où aller chercher l'info, ils partent pas dans le vide quand même ! Mais l'objectif pédagogique est réalisé, ils ont pris conscience, ils savent faire, ils peuvent y aller, maintenant on a peut être pas vu toutes les situations problème, mais ils savent que en cas de situation à problème ils peuvent aller trouver de l'info là, là ou là. Et par contre ils auront aussi passé un moment intéressant parce qu'ils auront pu discuter, ils auront pu échanger, ils ont appris à animer les débats, et puis voire amener de l'info, à condition de donner du sens, amener de l'info au-delà, c'est-à-dire moins travailler en cheminée mais un peu plus de façon transversale.

On a un programme qui s'appelle 'facteur d'avenir' qui est la professionnalisation du métiers de facteur, à côté de ça on a un programme qui s'appelle 'santé et sécurité au travail', en fait on traite les choses les unes après les autres, sans transversalité, à la fin du cours, c'est aussi un moment où on raccroche ce qu'on fait à ça, à ça, à ça. Et ça des fois c'est eux qui le mesure, « oui mais attends on a 'facteur d'avenir' », et alors ? 'Santé et sécurité au travail' et 'facteur d'avenir' sont-elles deux choses différentes ? « bah euh...oui, l'un c'est l'organisation du travail, l'autre c'est la santé », d'accord, donc il sort la santé de l'organisation du travail, alors que c'est les deux en même temps.

Ca va me prendre quoi ? 5 minutes par question ? C'est pas grave tu vas faire les deux en même temps, ils vont avancer aussi, après t'en as un ou deux qui vont travailler sur ça, puis un ou deux autres qui travaillent sur ça, donc un ou deux qui travaillent sur ça et toi tu poses des questions sur ça. Donc voilà, c'est le moment... ce sont ces échanges là qui permettent ça, de donner un peu de transversalité dans les projets, et je pense que ça participe beaucoup plus au fait de donner du sens, que d'expliquer après pourquoi on a pris telle stratégie pour tel projet. J'aime bien les liaisons moi !

Voilà, euh... gestion des pauses, gestion des horaires, je les responsabilise, c'est-à-dire que je ne vais pas les chercher, je ne vais pas les chercher, puisqu'on ne veut pas être dans un système scolaire, et que les gens doivent être acteurs de leur apprentissage, ils ont le choix, de rentrer ou de pas rentrer, en tout état de cause moi je commence. Bien évidemment, pas par les choses importantes ! (*rires*) C'est pas forcément le

sentiment qu'ils ont, mais en général ils font ça une fois, puisqu'on a des règles, on a décidé des règles ensemble, en général la ponctualité on la met dedans, ils en sont bien conscient puisque en général pour eux la ponctualité c'est d'avoir fini le plus tôt possible, je suis d'accord hein, j'adopte cette règle sur la ponctualité par contre on va l'adopter pour tout le monde et dans tous les sens, c'est... pour moi c'est ponctualité au départ, ce sera ponctualité à l'arrivée. Si on dit qu'on fait un quart d'heure de pause, on prend quinze minutes de pause ok, moi dans quinze minutes je rattrape, et au bout de 20 – 25 minutes quand certains ne sont pas rentrés, moi j'ai rattrapé avec ceux qui étaient là, en disant voilà : « votre temps n'est pas plus ou moins précieux que le temps des autres, donc voilà, on y va, il est l'heure, on bosse là ». Je vais pas aller les chercher, alors en général ceux qui arrivent en disant « oh on est désolé, on est désolé », je leur dit « ah mais il y a aucun soucis, on a cherché des règles, je vais pas aller vous chercher avec un fusil parce qu'on a dicté des règles, on les partage c'est tout, moi j'ai repris ». Je veux dire si il y en a un qui doit respecter ces règles, c'est moi, je les dispute pas, je les mets pas au pilori parce qu'ils sont en retard ! (*rires*) Au contraire, même je suis plutôt facilitant, je te garanti que la posture c'est surtout ça, je pense que je leur rends plus service en fonctionnant comme ça, en exemplarité, que d'aller les chercher. Ça impose que moi, je dois être bien évidemment d'une rigueur absolue, que je cherche à leur montrer ce que c'est...je travaille beaucoup avec des managers, donc j'insiste sur l'exemplarité managériale, donc ça impose de ma part une exemplarité. Donc il est hors de question que j'arrive en retard, que j'arrive le dernier, donc je suis dans la salle avant qu'ils arrivent, je suis le dernier à sortir de la salle si on fait une pause, je suis le premier à être dans la salle au retour de la pause, midi même chose, le soir bien évidemment je suis pas sorti de la salle alors qu'ils sont en train de remplir leurs feuilles d'évaluation.

On arrive sur la fin de journée, donc j'ai continué, si euh...réveil pédagogique, alors ça dépend du temps, de ce que j'ai à faire, soit je le fais hors contexte postal où on va faire quelque chose de complètement décalé. C'est des jeux de mots, j'ai un diapo, tu as un mot, bizarre ou pas et ce mot doit t'amener une expression, c'est un jeu de mot qui doit donner une expression, j'en ai pas en tête là... mais je pourrais te montrer si tu veux. Ça peut être ça, ça peut être une petite vidéo récupérée sur Internet, alors j'essais d'y remettre un thème pédagogique, alors on en a récupéré à Lyon et j'essais d'en récupérer d'autres. Alors des petites vidéos comme ça, qui peuvent être exploitées, dans le cadre du management, de la ligne managériale, elles sont très comiques hein c'est des pubs, c'est des trucs comme ça, des fois un peu trash, mais bon c'est pour un éclat de rire ! Un éclat de rire, une petite réception et hop ça y est on s'y remet. C'est le retour du repas, avant que ça retombe et qu'on se remette au truc allé, on se fait un éclat de rire et puis on repart, c'est pas un éclat de rire qui est programmé, pour moi si, pas pour eux.

Donc on va continuer, le système de pause etc....et même si la session doit être finie à 17h00, j'arrête à 16h00, en fonction du nombre de personne, donc si je suis sur un effectif complet on va dire 12 – 15 et que j'ai pas mal de contenu, qu'on a vu pas mal de chose, j'arrête à 16h00. Parce que...il me semble que la clôture de la formation est tout aussi importante que le commencement de la formation et que...comme dans une chanson ou dans un film, ce qu'on en retient c'est le début et la fin, et que on a quelques faits marquants au milieu, mais que fondamentalement la première réflexion qu'on va avoir c'est le début et c'est la fin euh...on commence une phrase en commençant par une majuscule et on termine la phrase en mettant un point, là c'est exactement la même chose, donc je prends du temps pour ça. Je bâcle jamais ma formation, c'est pas « on a été au bout, on fait un petit tour de table, une minute chacun et vous me remplissez les évaluations en même

temps les autres » NON !!! (*rires*) Je vais bien décliner les choses les unes après les autres, « ok on en reste 148
là, on va reparler, repasser rapidement ce qu'on a vu », on va ensemble refaire la journée, on va se remettre 149
en condensé la journée et les points clés, très rapidement hein, très très rapidement, faut que ça envoie. Je 150
réponds quasiment plus aux questions, c'est-à-dire que si il y a vraiment des questions fondamentales qui ont 151
pas été vues, je renvoie au contenu, à tel endroit, si vraiment c'est important, je vais prendre le temps d'y 152
répondre, mais ce que je ne veux pas c'est commencer ça parce que sinon je vais refaire le cours. Ça veut 153
peut être dire qu'il y a eu un loupé quelque part, ça me repositionne moi pour les groupes suivant, en tout cas 154
ils me la posent, il faut qu'ils aient une réponse donc je leur dit où aller trouver la réponse. On parlera après 155
des techniques de questionnement si tu veux, comment je fais et tout ça. 156

Donc on boucle rapidement la journée, très vite, hop, faut que ce soit très énergique, sinon on s'endort, donc 157
faut vraiment que ce soit dans l'énergie et assez tac o tac quoi. On va ensuite faire un tour de table et je 158
ressors mon paper board, mes post-its, c'est les satisfaites individuels par post-it, c'est-à-dire qu'il y a un 159
nom, un satisfait, c'est pas du collectif. Collectif c'est bien pour apprendre mais maintenant pour suivre un 160
individu, j'arrive comme un individu, j'apprends avec un groupe mais je repars comme individu, mon 161
satisfait c'est pas celui du groupe, c'est le mien, je m'en fou que celui-là il attende ça, moi je veux ça ! 162

Et donc je refais en faisant mon tour de table, je reprends le satisfait de quelqu'un, donc j'ai la corbeille à la 163
main et le paper board avec les post-its, et donc chacun à des post-its et je dis : « explique moi ta journée, 164
comment tu l'as vécu », sur la journée, sur comment ça c'est passé pour lui, comment il l'a vécu, son 165
ressenti, je leur explique que le ressenti c'est ce que les autres ont pas pu voir, tout ce qu'on a fait on l'a vu, 166
par contre qu'est-ce qu'ils ont ressenti eux personnellement. Ça c'est intéressant, donc on part là-dessus, « tu 167
attendais ça, est-ce que tu as eu ça ? », « oui », « ok », claques j'enlève le post-it et je le jette, il y a un geste de 168
« t'es satisfait, claques, voilà ». On a franchi quelque chose, c'est fait. Et d'autres vont dire « bah non », alors 169
moi « bah ouais je suis d'accord avec toi, je comprends que tu sois pas satisfait, ça aurait été très facile pour 170
moi de te dire ce matin, que ton satisfait était pas dans mes objectifs pédagogiques, maintenant tu l'as 171
mesuré par toi-même », j'explique que soit on modifie la formation, maintenant est-ce que c'est bien l'objet ? 172
Par contre si j'ai régulièrement un même post-it sur le thème qui revient je vais faire attention, faut que je 173
vérifie ma question, on rajoute ou on enlève, ça peut arriver. Sinon, je lui demande comment faire pour avoir 174
cette réponse, si ça un rapport personnel ou pas ? Qu'est-ce qu'il va mettre en place derrière pour pouvoir 175
aller vers ça ? Ou alors il veut une formation et je peux lui indiquer laquelle, vers quoi il peut aller, à quoi il a 176
le droit etc....donc on prend un petit peu de temps pour ça. 177

Je leur donne à mon tour mon ressenti, ils l'ont fait, ils se sont mis en avant, ils se sont mis en scène, pour me 178
donner leur ressenti, alors moi je vais leur donner mon ressenti et je suis très honnête, c'est-à-dire que quand 179
j'ai vraiment passé un bon moment je leur dis, si j'ai pas passé un bon moment avec eux, si c'était neutre je ne 180
le dis pas, par contre si j'ai passé un mauvais moment avec eux là je leur dis. On joue sur l'honnêteté, la 181
transparence dès le début, en général, c'est dans les règles hein. Libre échange ça ils le disent, libre échange, 182
transparence, pas de langue de bois, ok très bien, il y aura pas de langue de bois ils peuvent me faire 183
confiance. Si j'ai pas passé un bon moment avec eux, je leur dis et je leur explique pourquoi, je leur dis voilà 184
« ça été difficile pour moi aujourd'hui, on s'était donné des règles que vous avez eu du mal à respecter, est-ce 185
que c'était à moi de les faire respecter, peut être, vous auriez voulu que je sois peut être plus directif avec 186

vous, très bien. Les règles là, qu'on a pas réussi à respecter collectivement », je me mets dedans tu vois, je leur dis pas que c'est de leur faute, on est un groupe, je personnalise pas, ensuite ils sont suffisamment intelligents pour savoir si c'est de la faute de quelques uns, ils le savent, c'est pas la peine que moi j'aie appuyer, juger quelqu'un donc « voilà, on s'était donné des règles, ça a pas fonctionné, vous auriez voulu que moi je sois peut être plus directif, j'en prends bonne note. Nous on a passé 7h ensemble, est-ce que ces règles là, vous attendez les mêmes dans votre métier de tous les jours ou pas ? » on me dit « oui quand même, plus ou moins », alors là je peux dire que « moi je serais pas là à ce moment là, je veux bien être directif mais on a fait que 7h ensemble, c'est une molécule d'eau dans un océan, de votre vie professionnelle, donc comment est-ce que vous allez maintenant vivre ça ? Est-ce que moi je vais pouvoir intervenir à chaque fois ? », voilà ça peut être ça. Je fonctionne comme un nuage, tu sais comment se fait la pluie ? C'est en étape, moi je fonctionne comme ça, faut passer par des étapes, la cristallisation, c'est un fonctionnement en étape.

2.2. Grille d'analyse

THEMES	SOUS-THEMES IDENTIFIES PAR LE CHERCHEUR / RETRANSCRIPTION	ANALYSE THEMATIQUE, MOTS CLES	IMPRESSIONS CLINIQUES DU CHERCHEUR
INGENIERIE PEDAGOGIQUE	<p><u>Savoirs-faire :</u></p> <p>-« faire que l'apprenant soit le plus acteur possible et subisse le moins possible » (J1, L4)</p> <p>-« je veux bien être [...] l'aiguillon qui va aller poser des questions qui dérangent, qui va les obliger eux-mêmes à se poser des questions » (J2, L2)</p> <p>-« même si nous [...] on sait vers quoi les emmener, c'est beaucoup plus pertinent que ce soit eux qui y aillent » (J2, L30)</p> <p>-« systématiquement je leur demande ce qu'ils attendent » (J4, L3)</p> <p>-« on fait les présentations [...] on va commencer à partir de leur postulat de départ » (J4, L95)</p> <p>-« on va lancer un débat pendant quelques minutes et là moi je vais orienter ma formation [...] je vais essayer de les amener à dire l'objectif pédagogique » (J4, L100)</p> <p>-« moi c'est pouvoir dans</p>	<p>Etre acteur</p> <p>Se poser des questions</p> <p>Etre acteur</p> <p>Tenir compte des attentes</p> <p>Objectif</p>	<p>Volonté forte du formateur pour favoriser pleinement la motivation des apprenants en formation, cela en suscitant l'intérêt et le questionnement, les rendre acteurs de la formation</p> <p>Sentiment personnel du formateur sur la pertinence de sa méthode d'action</p> <p>le formateur est satisfait de sa méthode de travail, objectifs en vue</p>

	<p>l'instant faire des choix [...]fin du tour de table, je relance le débat [...] et là ça sort ! » (J4, L134)</p> <p>-« j'essaie de garder un rythme d'une heure trente [...]c'est un rythme qui me semble bon » (J4, L154)</p> <p>-« je leur laisse quand même beaucoup la parole, parce que ça leur apporte beaucoup plus que ce que je vais pouvoir leur apporter en théorie » (J8, L88)</p> <p>-« on va ensemble refaire la journée, les points clés » (J8, L173)</p> <p>-« je reprends les satisfactions en fin de journée, leur ressenti et on explique » (J8, L189)</p> <p><u>Ressources pédagogiques:</u></p> <p>-« leur satisfactions, en clair leurs attentes [...] avec différentes méthodes, des post-it, des tableaux... enfin on peut imaginer tous les médias possibles »(J4, L14)</p> <p>-« il y a des modules j'utilise même pas de table, on travaille debout [...]on quitte La Poste pendant deux jours, on est un vrai groupe » (J5, L16)</p> <p>-« un exercice filmé d'une minute et on débriefe pas, on garde ça dans un coin » (J6, L26)</p> <p>-« à chaque exercice filmé on voit qu'on grandit [...] on essaie, on joue, on regarde et on débriefe » (J6, L9)</p> <p>-« dans ma boîte à outils [...] un travail sur les postures, sur les appuis, sur la respiration, c'est un travail sur la voix, sur les intonations, sur le regard [...]on va travailler sur le para verbal et le non verbal » (J8, L1)</p> <p>-« réveil pédagogique, soit hors contexte postal ou quelque chose de complètement décalé [...] c'est des jeux de mots, des diapos, un mot [...] c'est juste pour un éclat de rire [...] c'est le retour du repas » (J8, L148)</p> <p><u>Créativité :</u></p>	<p>Faire des choix</p> <p>Rythme</p> <p>Importance du dialogue</p> <p>Ressortir des points clés de la journée</p> <p>Imaginer tous les médias possibles</p> <p>Etre un vrai groupe</p> <p>On grandit</p> <p>Boîte à outils</p> <p>Juste pour un éclat de rire</p>	<p>Garder un rythme pour susciter l'intérêt des apprenants</p> <p>Dialogue dans la pratique parfois plus important que la théorie pour le formateur</p> <p>Sa place de formateur semble passé en second plan, il accorde une grande importance à l'échange</p> <p>Satisfaction du formateur dans la présentation de cette ressource pédagogique</p> <p>Changement des méthodes pour déstabiliser et marquer les choses</p> <p>Envie d'innover, de changer les choses, de bousculer</p>
--	---	---	--

	<p>-« je leur demande à eux quelles seraient les règles de vie qu'ils voudraient voir respectées, bien évidemment si je ne trouve pas les règles que j'attends je vais leur proposer aussi, mais ils ont la parole sur les règles de vie » (J4, L10)</p> <p>-« c'est très bien [...] de les mettre en scène, de prendre la parole » (J4, L20)</p> <p>-« ce moment là est aussi fait pour rendre disponible le cerveau à ce qu'on va faire après, c'est évacuer » (J4, L140)</p> <p>-« une fois que j'ai choisi le chemin que je vais prendre, ça dépend du contenu, c'est au moment quoi ! » (J4, L152)</p> <p>-« c'est en créant un déséquilibre cognitif tout de suite que la cohésion se crée » (J5, L19)</p> <p>-« on les fait jouer, on prend une posture et on se regarde [...] on a des trucs ridicules [...] mais ils ont l'impression d'avoir gagné un point de charisme » (J8, L10)</p> <p>-« ça peut être kinesthésique, c'est chercher à faire vibrer l'autre » (J8, L33)</p>	<p>Laisser la parole sur les règles de vie</p> <p>Mettre en scène, prendre la parole</p> <p>Rendre disponible le cerveau</p> <p>Choisi le chemin</p> <p>Déséquilibre cognitif</p> <p>Un point de charisme</p>	<p>Innovation pédagogique</p> <p>Rendre les apprenants acteurs de la formation</p> <p>Formateur satisfait de ces méthodes</p> <p>Espace de dialogue pour évacuer la pensée</p> <p>Savoir où il va pour préparer la suite</p> <p>La cohésion se fait par le changement des habitudes</p> <p>L'impression de gagner renforce le sentiment de confiance</p>
<p>POSTURE PROFESSIONNELLE</p>	<p><u>Didactique professionnelle, confiance :</u></p> <p>-« on est bien sur un métier qui doit amener les gens à grandir, on va essayer de leur apporter quelque chose » (J1, L7)</p> <p>-« je me sens bien dans le rôle de celui qui va les amener parfois à prendre du recul, à apaiser certains sentiments et puis à avoir la volonté d'avancer » (J2, L3)</p> <p>-« on amène systématiquement du sens à ce qu'on fait » (J2, L18)</p> <p>-« ça impose un respect pour le travail qu'ils ont fait » (J4, L22)</p> <p>-« il faut montrer qu'on est légitime dans notre boulot, c'est presque prouver qu'on est</p>	<p>Grandir, apporter quelque chose</p> <p>Prendre du recul, volonté d'avancer</p> <p>Du sens</p> <p>Respect pour le travail</p> <p>Prouver qu'on est légitime</p>	<p>appréhender les évolutions, se préparer</p> <p>le formateur est acteur du changement et amène les apprenants vers celui-ci</p> <p>donner du sens pour comprendre les changements qui s'opèrent</p> <p>la posture, la position du formateur semble importante pour se</p>

	<p>légitime » (J4, L71)</p> <p>-« dire 'c'est pas vous qui venez en formation, c'est nous qui allons vers vous » (J4, L76)</p> <p>-« se positionner comme quelqu'un qui va animer, qui va mettre en mouvement, qui va mettre en mouvement une certaine philosophie, un regard » (J4, L113)</p> <p>-« on travaille progressivement, il y a une vraie pédagogie, une vraie progression pédagogique » (J4, L169)</p> <p>-« on a un vrai boulot de les accompagner, ce sont les plus forts qui tombent le plus finalement, ce sont ceux qui sont le plus haut qui se font le plus mal » (J4, L174)</p> <p>-« mon boulot c'est vraiment un boulot d'animateur, c'est vraiment un boulot de guide » (J5, L44)</p> <p>-« ma posture, je m'adapte complètement aux gens [...] ce qui m'intéresse c'est de les animer, de les mettre en mouvement, c'est jouer avec une boîte à outils » (J7, L17)</p> <p>-« je ne vais pas les chercher puisqu'on ne veut pas être dans un système scolaire, les gens doivent être acteurs de leur apprentissage » (J8, L121)</p> <p>-« même je suis plutôt facilitant, je te garanti que la posture c'est surtout ça, je pense que je leur rends plus service en fonctionnant comme ça, en exemplarité, que d'aller les chercher, ça impose que moi, je dois être bien évidemment d'une rigueur absolue, que je cherche à leur montrer ce que c'est » (J8, L138)</p> <p>-« je vais leur donner mon ressenti, je suis très honnête [...] on joue sur l'honnêteté, la transparence dès le début » (J8, L206)</p> <p>-« faut passer par des étapes, la cristallisation c'est un fonctionnement en étapes » (J8, L228)</p>	<p>Allons vers vous</p> <p>Mettre en mouvement</p> <p>Progression pédagogique</p> <p>Accompagner</p> <p>Animateur, guide</p> <p>S'adapter, mettre en mouvement, boîte à outils</p> <p>Etre acteur</p> <p>Posture, rigueur absolue</p> <p>Honnêteté, transparence</p> <p>Fonctionnement en étapes</p>	<p>préparer à la professionnalisation</p> <p>prendre position, mettre en mouvement, cela renforce la posture</p> <p>volonté du formateur de progresser, de faire évoluer les méthodes</p> <p>positionnement du rôle du formateur</p> <p>il identifie les différents rôles du formateur</p> <p>il adapte sa posture en fonction de l'environnement</p> <p>rôle central dans l'apprentissage, rendre l'apprenant acteur</p> <p>la posture qu'il adopte lui permet d'avoir de la rigueur, rigueur nécessaire pour l'exemplarité</p> <p>Ne pas avoir peur de se dévoiler</p> <p>Prendre le temps de découvrir, d'appréhender les</p>
--	---	--	--

	<p><u>Dimension de l'action :</u></p> <p>-« on se retrouve avec des sessions qu'on appelle quand même 'de formation' où il n'y a aucune compétence derrière qui est visée [...] c'est du cognitif, c'est pas forcément notre rôle » (J2, L13)</p> <p>-« j'ai une application comme ça et je suis assez mal à l'aise dessus, parce que je ne vois pas... » (J3, L25)</p> <p>-« le commencement de ma session, en dehors de l'accueil, est très important [...] là c'est donner du sens » (J4, L40)</p> <p>-« c'est je pense pertinent dans notre démarche client mais je pense pas que ce soit bien perçu [...] on arrive un petit peu comme des commerciaux et je suis pas persuader que l'effet soit positif » (J4, L60)</p> <p>-« J'ai beaucoup plus de contacts avec les apprenants qui sont des gens du terrain qu'avec des gens du siège qui créent les formations, donc c'est une hérésie de dire qu'on sait pas ce qui s'y passe » (J4, L78)</p> <p>-« il y a certains modules où on remet les gens en question dans leur posture [...] c'est des formations très intéressantes mais faut surtout pas jouer à l'apprenti sorcier avec ça » (J4, L158)</p> <p>-« j'espère qu'on va pas aller vers une dérive, à faire que tous les formateurs fassent ce genre de formation [...] on a été plusieurs à avoir été formés dans des cabinets parisiens pour ça » (J5, L3)</p> <p>-« on a des garde-fous qu'il faut maîtriser, c'est très très facile de faire mal aux gens » (J5, L7)</p> <p>-« une situation de formation idéale, on le voit et on le mesure dans la satisfaction immédiate » (J8, L62)</p>	<p>Aucune compétence visée</p> <p>Mal à l'aise</p> <p>Donner du sens</p> <p>Que l'effet soit positif</p> <p>Contacts avec les apprenants</p> <p>Remet en question, posture</p> <p>Ne pas aller vers une dérive</p> <p>Il faut maîtriser</p> <p>Situation idéale, satisfaction immédiate</p>	<p>choses</p> <p>Importance d'avoir un objectif clair pour donner du sens</p> <p>Quand il n'y a pas d'objectif, difficile de se positionner</p> <p>Se mettre en confiance pour donner du sens</p> <p>Chacun de son côté doit trouver un intérêt pour que l'effet soit positif</p> <p>Richesse des contacts avec les pairs</p> <p>Délicatesse dans le rapport à la posture, ne pas aller trop loin</p> <p>Préconisation de sa part pour respecter les compétences de chacun</p> <p>Maîtriser les méthodes pour ne pas franchir les limites</p> <p>Recherche de la satisfaction dans les méthodes utilisées</p>
REFLEXIVITE	<p><u>Réflexivité individuelle :</u></p> <p>-« Je me positionnerais presque plus comme un animateur,</p>	<p>Positionnerais, travailler sur la</p>	<p>Réflexion sur sa position et le travail de</p>

	<p>quelqu'un qui va plutôt travailler sur la méthode que sur le contenu lui-même » (J1, L10)</p> <p>-« je suis beaucoup plus à l'aise quand il s'agit de travailler sur leur comportement » (J3, L29)</p> <p>-« est-ce que c'est moi qui ai loupé quelque chose ? est-ce que l'information ne correspond pas ? » (J4, L26)</p> <p>-« Si ils ne veulent pas être jugé par le groupe, il faut qu'ils soient dans le groupe, et ça fonctionne mais alors ! de façon admirable ! » (J5, L23)</p> <p>-« Moi vis-à-vis de ce gars je me suis senti désarmé, je savais pas quoi faire [...]mais pour moi c'est un échec » (J6, L34)</p> <p>-« Donc c'est vraiment le type de session où on interdit l'échec » (J6, L47)</p> <p>-« Alors ça c'est formidable quand on fait des choses comme ça ! C'est formidable ! Ca pour moi c'est des grands moments de formation ! Ca donc c'est typiquement le genre de module qu'on adapte[...] on travaille différemment d'un groupe à l'autre » (J8, L42)</p> <p>-« je suis pas capable à l'heure actuelle de mettre autant d'intérêt dans les enjeux de la prévention que dans la session 'convaincre un auditoire' » (J8, L67)</p> <p>-« Ca veut peut être dire qu'il y a eu un loupé quelque part, ça me repositionne moi pour les groupes suivant » (J8, L179)</p> <p><u>Travaux collectifs :</u></p> <p>-« avec Christophe on avait pris un petit peu de temps pour essayer de redynamiser tout ça, on y arrive, c'est rendre ça un peu plus ludique, un peu plus interactif » (J4, L105)</p> <p>-« [...]que personne utilisait, il suffisait de fouiller un peu et puis les outils on les avait » (J4, L108)</p> <p>-« notre outil commence à se retourner contre nous, là on a du</p>	<p>méthode</p> <p>A l'aise</p> <p>Loupé quelque chose</p> <p>Pas être jugé, être dans le groupe</p> <p>Désarmé, échec</p> <p>Interdit l'échec</p> <p>Formidable, grands moments</p> <p>Autant d'intérêt</p> <p>Repositionne</p> <p>Redynamiser, interactif plus</p> <p>Fouiller, outils</p>	<p>la méthode</p> <p>Prise de recul sur sa satisfaction en formation</p> <p>Prise de recul sur les informations transmises</p> <p>Regard sur le fonctionnement et l'intérêt du groupe</p> <p>Distanciation face à une situation donnée</p> <p>Réflexion sur son rapport à l'échec</p> <p>Distanciation quant à la satisfaction personnelle</p> <p>Prise de recul sur l'intérêt porté aux sessions de formation</p> <p>Réflexion sur la posture, le positionnement</p> <p>Travaux collectifs pour faire évoluer les formations</p> <p>Réflexion sur les outils à disposition et leur utilisation collective</p>
--	--	---	--

	repérage et de la régulation à faire, ce qui est certainement la partie la plus désagréable qu'une équipe puisse avoir à faire » (J4, L149)	Repérage, régulation	Réflexion sur les évolutions et proposition d'innovation
	-« le fait d'être passé à travers cette épreuve, fait que voilà, on a fait quelque chose ensemble, individuellement on a tous passer la même épreuve, la cohésion elle se fait dans le travail, elle se fait pas autour de la machine à café, il y a machine à café parce qu'il y a cohésion » (J5, L37)	Ensemble, cohésion	Réflexion sur le partage qui favorise la cohésion du groupe
	<u>Distanciation :</u> -« c'est un des torts qu'on a à La Poste, c'est qu'on travaille en...les projets s'enchaînent les uns derrière les autres et nous on est qu'un média de ces projets hein ! » (J2, L8)	Projets, média	Distanciation sur le rôle du formateur, vecteur des projets de la Poste
	-« j'ai eu une période de ma carrière où j'ai fait beaucoup de montagne, c'était mon métier » (J4, L45)	Période, métier	Distanciation vis-à-vis de l'expérience
	-« je pense qu'il y en a certains qui ont sûrement pas du utiliser les nouveaux outils, il y a des réticences au changement » (J4, L110)	Réticences au changement	Regard sur ces pairs quant aux réticences au changement
	-« Par contre je suis très très clair, je leur dis bien que la formation n'est pas un fin en soi » (J8, L91)	Pas une fin en soi	Réflexion sur le rôle de la formation
PROFESSIONNALISATION PERSPECTIVES PROJETS D'INNOVATION	-« je trouve que c'est une hérésie, on saupoudre comme ça de la compétence sans forcément avoir une logique, de toute façon comme ça sert à rien, ça marche pas. Donc ça c'est quelque chose je pense qu'on peut améliorer » (J3, L12)	Hérésie, logique	Proposition d'amélioration de la logique et des objectifs
	-« on peut encore aller chercher des choses différentes, on peut travailler différemment » (J3, L14)	Des choses différentes	Aller voir ce qui se passe ailleurs pour l'amélioration
	-« Il y a sûrement un moyen de détourner pour faire passer ce message je pense, mais je pense surtout que l'entame de la formation n'est pas le bon moment » (J4, L65)	Détourner, bon moment	Améliorer la diffusion d'informations, trouver les moments opportuns

	-«je pense qu'on peut peut être le décaler au début de l'après-midi par exemple, un réveil, une reprise pédagogique avec ça, on pourrait même essayer de créer quelque chose d'assez ludique avec ça, et permettre de faire un réveil pédagogique qui peut faire passer le message de l'Université du Courrier » (J4, L81)	Créer quelque chose	Proposition d'innovation pour faire passer les messages importants
	-« on continue la démarche en allant chercher d'autres choses » (J6, L12)	Chercher autre chose	Innover, améliorer
	-« On peut parfois dans notre réflexion, être amené à sortir du cadre » (J8, L83)	Sortir du cadre	Pousser la réflexion sur l'action et la situation
	-« donner du sens, amener de l'info au-delà, c'est-à-dire moins travailler en cheminée mais un peu plus de façon transversale » (J8, L104)	Façon transversale	Mutualiser les compétences pour la transversalité
	-« de donner un peu de transversalité dans les projets, et je pense que ça participe beaucoup plus au fait de donner du sens, que d'expliquer après pourquoi on a pris telle stratégie pour tel projet. J'aime bien les liaisons moi ! » (J8, L118)	Transversalité dans les projets, donner du sens, stratégie	La transversalité permet de donner du sens et de s'ouvrir, vers de nouvelles stratégies d'action
	-« j'arrive comme un individu, j'apprends avec un groupe mais je repars comme individu » (J8, L187)	Individu, groupe	La dimension individuelle sera toujours présente

2.3. Commentaires du chercheur, analyse

En matière d'ingénierie pédagogique, ce formateur a une volonté forte de rendre les apprenants acteurs de leur formation, cela permet de susciter l'intérêt et de les motiver. Les attentes des apprenants sont réellement prises en compte, il emploie la méthode du questionnement pour pouvoir ensuite répondre aux besoins exprimés. Il précise : « *systématiquement je leur demande ce qu'ils attendent* » (J4, L3). L'intérêt pour la situation en cours peut parfois diminuer, alors le formateur essaie de garder un rythme, ce rythme s'articule entre la théorie, les pauses, les mises en situation et les jeux pédagogiques.

Son savoir-faire en matière de pédagogie est tel qu'il accorde une place importante au dialogue, « *parce que ça leur apporte beaucoup plus que ce que je vais pouvoir leur apporter en théorie* » (J8, L88). L'originalité de ce scénario se base sur le fait que le formateur semble passé en second plan, et il accorde alors une grande importance à l'échange qui dynamise le groupe.

Les ressources pédagogiques sont variées et l'esprit de la créativité est présent, en effet, « on peut imaginer tous les médias possibles » (J4, L14). Le formateur utilise cependant des ressources pédagogiques qu'il faut maîtriser, puisque c'est un changement dans les méthodes pour déstabiliser et marquer les événements. Ce sont par exemple des exercices filmés qu'il a dans sa « *boîte à outils* », le but étant de se déconnecter de La Poste et d'être « *un vrai groupe* » (J5, L16). A travers la pédagogie active il entend bien « *faire grandir* » (J6, L9) les apprenants, il leur transmet l'envie d'innover, de changer les choses.

La créativité fait également partie intégrante du métier de formateur. Il leur laisse la parole, les met en scène, il les rend acteurs de leur formation et cela dans le but de « *rendre le cerveau disponible à ce qu'on va faire après, c'est évacuer* » (J4, L140). La créativité ne se fait pas avant, mais bien pendant la situation, « *c'est au moment quoi* » (J4, L152), il faut qu'il sache d'abord où il va et où il veut les emmener pour décider du chemin qu'ils vont prendre. La cohésion se fait, selon le formateur, « *en créant un déséquilibre cognitif* » (J5, L19), l'impression de gagner et de changer, renforce le sentiment de confiance.

Le formateur se présente ensuite comme acteur du changement. Il aborde là, la question de la posture professionnelle qui entre dans le champ de la didactique professionnelle, il définit son métier comme devant « *amener les gens à grandir, on va essayer de leur apporter quelque chose* » (J1, L7). Son rapport à l'apprenant est construit sur la volonté de les rendre acteur du changement, « *je me sens bien dans le rôle de celui qui va les amener parfois à prendre du recul et puis à avoir la volonté d'avancer* » (J2, L3). Donner du sens à l'action en situation de formation « *ça impose un respect pour le travail qu'ils ont fait* » (J2, L18), la dimension didactique est donc présente, dans la situation s'engage un rapport entre le formateur et l'apprenant, ce qui donne du sens à l'action. La posture est cependant importante, « *il faut montrer qu'on est légitime dans notre boulot* » (J4, L71), la posture dans le sens du positionnement du formateur semble nécessaire pour s'engager dans la professionnalisation. Prendre position, adopter une certaine posture dans la dimension de l'action c'est « *ce qui va mettre en mouvement une certaine philosophie* » (J4, L113).

Il identifie les différents rôles du formateur, accompagnateur, animateur, guide, mais il reste fidèle à sa conception du métier, « *je m'adapte complètement aux gens* » (J7, L17). L'environnement joue beaucoup sur la posture qu'il va adopter, et celle-ci lui permet d'avoir la rigueur nécessaire dans « *l'exemplarité* » (J8, L138). Le rôle du formateur s'organise en fait en étapes, mais ce qu'il faut c'est « *jouer sur l'honnêteté, la transparence dès le début* » (J8, L206), il prend le temps de découvrir et d'appréhender les choses.

Pour mettre des individus en confiance « *très important là c'est donner du sens* » (J4, L40). Lorsqu'il n'y a aucun objectif de visé, il est difficile de se positionner et le formateur se sent « *assez mal à l'aise dessus* » (J3, L25). Son rapport à l'action est dans une optique d'intérêt commun, de richesse des contacts ou encore de délicatesse parce qu'« *il ne faut pas jouer à l'apprenti sorcier avec ça* » (J4, L158), il faut maîtriser les méthodes et rechercher de la satisfaction dans celles-ci.

Il porte un regard critique sur ses méthodes et sa posture, il prend du recul sur sa satisfaction et sur les informations qu'il transmet en formation, il sait se remettre en question, « *est-ce que c'est moi qui ai loupé quelque chose ?* » (J4, L26). Le regard qu'il porte sur un groupe est un jugement personnel, mais pour lui, « *si ils ne veulent pas être jugés par le groupe, il faut qu'ils soient dans le groupe* » (J5, L23). La réflexion sur sa posture est très présente, il se repositionne, il prend de la distance face à une situation donnée, mais « *interdit l'échec* » (J6, L47).

Il analyse ensuite ses actions en collectif, ce qui a servi la plupart du temps « *de redynamiser tout ça* » (J4, L105), il constate que beaucoup d'outils sont à disposition des formateurs mais que l'utilisation n'est pas collective. La partage d'une action collective favorise la cohésion du groupe, « *on a fait quelque chose ensemble, individuellement on a tous passer la même épreuve, la cohésion elle se fait dans le travail* » (J5, L37).

Le formateur revient ensuite plusieurs fois sur les réticences au changement dans l'équipe de formateur, il porte alors un regard sur ses pairs, « *je pense qu'il y en a certains qui ont sûrement pas du utiliser les nouveaux outils* » (J4, L110) et il prend de la distance quant à son expérience passée comme guide de montagne et son métier d'aujourd'hui. Il se pose comme une personne en évolution continue, il apprend, il grandit, il transmet, il apprend...etc.

Enfin, il livre son regard sur la professionnalisation et les innovations qui peuvent s'y rattacher. Il attache de l'importance à ce que la logique dans les objectifs soit renforcer et surtout qu'il y ait une ouverture, « *on peut encore aller chercher des choses différentes* » (J3, L14). Il est dans une perspective d'innovation et d'amélioration de la pratique qui correspond aux attentes de l'entreprise, il propose d'ailleurs la mutualisation des compétences des formateurs en travaillant *de façon transversale* » (J8, L104). La transversalité permet en effet de donner du sens et de s'ouvrir vers de nouvelles stratégies d'action.

Pour terminer, il revient sur la notion du groupe, mais sa vision reste inchangée, la dimension individuelle sera pour lui toujours présente, « *j'arrive comme un individu, j'apprends avec un groupe, mais je repars comme un individu* » (J8, L187).

3. C.

3.1. Entretien

c1 : Racontez moi comment se déroule une session de formation, en passant par l'établissement de son contenu, le déroulement, les objectifs, le rapport entre vous et les apprenants par exemple.

C1 : Bien, je vais reprendre les grandes lignes là. C'est vrai qu'il faut penser aux contenus de formation, en fait il y a plusieurs euh... nous à La Poste il y a plusieurs façon en fait hein, normalement les formations sont conçues à Orléans, donc à Orléans il y a des ingénieurs de formation, donc par unités, qui sont en charge de nous mettre en relation avec les commanditaires, ceux qui souhaitent des formation. Et eux ils montent les formations qui répondent aux besoins des commanditaires, donc ils les montent notamment avec l'aide des formateurs, notamment avec les formateurs qui sont censés dispenser ces formations, donc les formateurs qui ont l'expérience...enfin l'expertise nécessaire. Donc normalement, pour un certain nombre de formations, les formations sont déjà toutes montées et puis...les formateurs qui vont se les démultiplier vont en formation de formateurs et ensuite...à eux de...en fait de...d'animer les session de formation. Après effectivement, très souvent les formations qui sont conçues ne répondent pas forcément toujours aux attentes des formés, donc après bah... la plus-value du formateur c'est ensuite d'adapter euh....la formation bah par rapport, par rapport euh...notamment à ce que veulent les stagiaires, après il y a des écarts. Même au niveau des méthodes pédagogiques qui sont pas forcément très novatrices, dans la façon dont sont conçus les kits, souvent c'est très très...c'est souvent expositif, donc évidemment le formateur sa plus-value c'est d'amener évidemment des méthodes pour rendre un peu plus attrayantes...parce que effectivement le kit en soi, ça suffit pas, faut pas penser que le formateur qui reçoit le kit il va le prendre et puis après tu démultiplies, parce que là tu vas au casse-pipe immédiat. Donc ça c'est la première façon, soit monter initialement par euh...par les ingénieurs de formation ou alors très souvent c'est les formateurs qui les conçoivent directement, notamment sur une commande directoriale. Moi ça m'est déjà arrivé, j'ai monté un cours sur les heures supplémentaires suite à la loi, donc il y avait des demandes par des directions de faire des formations là-dessus, et comme il y avait pas de réponses, il y a avait pas de kit, il y avait pas de formation dans le catalogue ou alors c'était très ancien, ça avait pas été mis à jour, donc Isabelle m'a demandé de...de faire...de concevoir ça.

c2 : C'est un projet que vous avez monté seul ou en équipe, avec les autres formateurs ?

C2 : Non non je l'ai fais seul ouais, mais je l'ai fais seul parce que j'avais l'expertise, puis après bah...je vais rechercher l'information si...si je l'ai pas, mais bon. Tu peux monter l'expertise à partir du moment où tu vas récolter l'information à droite à gauche, puis il y a des formations où t'as pas forcément besoin d'être dix

pour la monter hein ! Les heures supplémentaires c'est pas non plus quelque chose de très très...euh...très 4
difficile. Par contre il y a des formations où c'est difficile parce qu'elles nécessitent peut être davantage de 5
travail en équipe... (*silence, il change de position sur sa chaise*) 6

Donc les contenus de formation, et puis il y a beaucoup de mise à jour aussi, parce que souvent les 7
formations elles sont montées et puis ensuite, bah souvent...on s'aperçoit qu'elles sont pas forcément 8
réactualisées en fait, donc faut être hyper vigilant, surtout sur les formations qu'on fait pas souvent, 9
euh...faut faire pas mal de veille. Moi je fais beaucoup de formations RH et il y a pas de...si moi je fais pas 10
de veille, la veille réglementaire euh...personne le fera à ma place, donc si je m'en tiens aux contenus de 11
formation tel qu'ils sont au contenu des classeurs tels qu'ils sont fournis euh...moi j'ai failli me faire piéger 12
un jour, j'ai fait des formations sur les 'conseillers de mobilité' et dans la formation il y avait plein de trucs 13
qui étaient plus d'actualité, donc il faut faire attention, parce que nous on a affaire en face euh...il y a deux 14
types de stagiaires, il y en a qui connaissent rien, donc tout ce que tu lui dis à la limite tu peux lui donner que 15
des pistes, par contre tu as des gens qui connaissent, ils connaissent bien ouais, et parfois même on est testés. 16
Parfois moi j'ai eu des formés qui posent des questions mais ils connaissent la réponse, c'est uniquement 17
pour voir si toi...comment tu vas...si tu connais la réponse quoi, ou comment tu vas te positionner par 18
rapport à ça, faut être hyper, hyper, hyper vigilant par rapport à ça parce que bon... 19

Moi je le dis, comme moi je suis formateur, je me positionne pas comme expert, parce que souvent à La 20
Poste, le formateur c'est l'expert, c'est euh...on doit tout savoir, tout connaître...mais non euh...non nous on 21
est pas là pour tout connaître, on est là pour passer un message, pour éventuellement établir des relations 22
entre les clients et nous, c'est pas possible de tout connaître, tout savoir, personnellement c'est pas marqué là 23
« Internet, ordinateur, machine, robot » (*il désigne son front*) . Souvent il y a encore cette perception là c'est 24
que formateur égal expert, moi je le rappelle quand même souvent parce que sinon non...non j'ai pas les 25
réponses à tout, donc si j'ai pas les réponses j'essaie de les chercher, ou j'essaie que les stagiaires eux 26
amènent éventuellement les réponses parce que des fois en cherchant bien ils trouvent eux aussi. 27

c3 : Cela fait donc partie de vos objectifs de faire participer les apprenants ?

C3 : Aujourd'hui nous on fait une pédagogie par objectif c'est-à-dire que la formation elle est lancée...on 1
définit d'abord les objectifs de formation, qu'est-ce qu'on veut, et après on définit le contenu, et comme ça 2
on commence d'abord par les objectifs. Normalement hein ! (*il sourit*) On doit d'abord mettre « qu'est-ce que 3
vous voulez ? Qu'est-ce que vous souhaitez qu'à la fin de la journée on sache faire ? » et après à partir de là, 4
on va monter un contenu et puis bah...évidemment les méthodes pédagogiques qui vont dépendre en partie 5
des objectifs, si c'est un objectif sur de la sensibilisation, de la connaissance, bon la pédagogie active ce sera 6
pas forcément très adapté, par contre si c'est faire connaître, du savoir-être ou du comportemental, là oui on 7
va plutôt accentuer sur la pédagogie active, tout est lié hein. Et puis même la durée de formation, par rapport 8
aux objectifs parfois euh...les gens des...parfois on a des gros objectifs par contre on doit tout faire en une 9
demi journée, donc il faut faire très court, très court, donc là on peut pas se permettre de faire un jeu ou...on 10
a pas spécialement le temps et c'est souvent ça à La Poste, faut raccourcir. Aujourd'hui c'est un petit peu 11

l'idée, de faire des formations de plus en plus courtes, mais bon souvent c'est au détriment des stagiaires, en une demi journée on peut pas faire forcément ce qu'on faisait en trois jours euh...

c4 : Pourriez-vous me décrire une session de formation qui serait représentative de votre activité ?

C4 : Bah l'accueil évidemment, ça on passe pas à côté, c'est bonjour, au revoir. La première des premières choses c'est toujours le tour de table, qu'on connaisse ou pas les gens c'est toujours un tour de table. Souvent les gens pensent que c'est inutile, mais non c'est hyper utile parce que ça permet un petit peu de voir quelles sont les attentes, souvent les gens en ont pas alors le but c'est quand même de leur forcer un peu à faire remonter quelque chose. Les gens ils viennent parce qu'on leur a demandé de venir et donc c'est hyper important de tâter un petit peu le terrain, voir comment ça va se passer. Donc tour de table, donc ça moi j'essais d'être assez bref, assez rapide, parce que...bah comme les formations euh...moi je fais des formations d'une ou deux journées, les contenus sont hyper, hyper denses, donc j'essais de pas trop y passer de temps et d'aller directement euh...de bien cadrer les choses. Souvent, je le faisais pas au début, mais maintenant je mets une trame pour pas que les gens s'éparpillent, parce que souvent le tour de table euh...si on met pas une trame les gens commencent à...à refaire La Poste quoi, c'est pas forcément le but et on y passe beaucoup de temps, et alors quand tu as douze personnes, bon...euh...ça peu prendre du temps. C'est pas non plus le but parce que bon... (*silence*)

Donc ça je fais un tour de table, alors maintenant j'essais aussi, parce que avant je faisais dans l'ordre, mais maintenant j'essais d'être un petit peu plus dynamique, c'est-à-dire que je demande aux gens, plus sous forme de conversation, de se positionner et euh...j'essais de pas non plus aller dans l'ordre, parce que sinon celui qui est en dernier il sait qu'il va passer dans une demi heure, donc il commence à bavarder avec son voisin, donc j'essais de rendre ça un petit peu plus intéressant.

Donc tour de table et puis présentation des objectifs, objectifs au tableau, pour que les gens sachent bien pourquoi on est là, et que tout le monde soit bien d'accord sur l'objectif de formation, pas de leur objectif à eux, l'objectif est fixé ensemble et c'est sur lequel va porter l'évaluation en fin de formation, je les mets sur un paper board aussi pour essayer de toujours y revenir de temps en temps, et dire voilà « ça y est celui-ci est fait », même chose pour le programme, pour que les gens soient bien calés sur le déroulement.

Ca c'est l'élément important, toujours en fin de formation on fait une évaluation sur les objectifs, est-ce que les objectifs sont atteints, donc si on y a pas fait référence les gens vont dire non, ou alors ils vont dire oui mais sans savoir pourquoi, donc ça c'est hyper important.

Donc objectifs, programmes et puis après bah...euh...on y va quoi, on déroule, on déroule, avec euh...ouais j'essais...le matin c'est là qu'ils sont les plus en forme, là c'est pas trop de méthode pédagogiques, les réserve plutôt pour l'après-midi, donc quand j'ai le choix, l'expositif je le fais le matin, parce que là ils sont encore réceptifs, et puis l'après-midi, l'expositif c'est même plus la peine d'en parler, après manger. Surtout à la pause, nous a des gens du Courrier qui travaillent souvent le matin, les facteurs, les encadrants...eux ils commencent leur journée vers 6h30-7h00 et puis à 15h00 ça y est. Donc être attentif toute la journée...c'est souvent ce qu'on entend, donc faut mieux privilégier les méthodes participatives, groupes de travail, l'après-

midi et puis faire les choses un peu moins...le matin. J'essaie de m'organiser comme ça, c'est pas toujours évident, mais après on peut pas non plus, changer les séquences, c'est par rapport au contenu.

Tant qu'à faire euh...parfois faut privilégier les actions parce que sinon ça passe pas, après manger faire de l'expositif euh...les gens s'endorment, donc comment on suscite l'intérêt...bah c'est limiter l'expositif un maximum, ou alors faire en sorte qu'ils restent éveiller, les faire parler, partager des échanges. Si il y a une question, avant je répondais, maintenant de dire voilà « qu'est-ce que vous en pensez », pour éviter d'être dans une relation formateur / formé, formateur / formé, question / réponse, question / réponse. Moi je fais beaucoup de formations réglementaires, et 'sécurité' où ils ont des questions et moi je réponds, et effectivement ça, ça facilite pas forcément les échanges, donc j'essaie d'être un peu plus euh...de faire en sorte que bon...que on discute.

Groupe de travail hein. Donc si il y a une séquence à voir, privilégier des groupes de travail, des jeux de rôle, c'est comme ça qu'on...des vidéos, si il y a un message à faire passer, plutôt que ce soit le formateur, si on peut passer par les vidéos c'est mieux, exploiter euh...faire des jeux, c'est un petit peu aussi des choses que nous a demandé Isabelle, d'être dans une optique plus ludique, un peu moins contraignante, parce que la formation c'est un petit peu euh...c'est souvent euh...surtout que, en fonction des contenus, ça dépend des contenus aussi hein, ça dépend des formations, il y a des formations, type 'communication', bon le sujet il est intéressant euh, le management aussi. Par contre moi je fais beaucoup de formation 'comptabilité', 'réglementaire RH', 'sécurité au travail', donc c'est des contenus...des sujets déjà qui...pff...bon ! Tout le monde est déjà pas forcément partie prenante dans le sujet que leur prépare, donc bon, on a d'autant plus intérêt à...à dynamiser quoi. Après ça dépend des formations, il y a des formations euh...c'est plus facile que d'autres, il y a des formations où les gens ils viennent parce qu'ils ont vraiment des besoins, une formation par exemple...formation 'facteur', bon les gens ils sont employés comme facteur, ils viennent, ils ont tout à apprendre, donc forcément ils vont avoir de l'intérêt, ils ont un intérêt, ils ont des grosses attentes, par contre il y a des formations où les gens viennent parce que c'est obligatoire, moi je fais...donc c'est pas pareil, évidemment c'est euh...les gens ils viennent donc c'est à nous de faire en sorte que...ils y trouvent un intérêt au cours de la formation, et ça c'est le formateur qui a un rôle à jouer, c'est au formateur de euh...si le formateur est pas partie prenante bon...après ça dépend...ça dépend des formations... (silence)

c5 : Quels outils utilisez-vous en matière de pédagogie active et pourquoi ?

C5 : Les jeux, bah...on en a...après chaque formateur à ces propres outils, ces propres techniques hein, je pense qu'après...il y a des jeux, c'est vrai qu'on nous en a proposé quelques uns, on a eu une formation là-dessus sur les jeux pédagogiques, alors certains sont pas forcément exploitables dans toutes les formations parce qu'évidemment euh...c'est pas toujours facile à mettre en place...mais c'est vrai que là ça mériterait davantage d'échanges entre les formateurs, parce que...bah quelles sont les méthodes que chaque formateur utilise, notamment pour susciter l'intérêt donc euh...

Qu'est-ce que moi j'utilise comme jeu ? Le matin par exemple, plutôt que de faire, notamment quand c'est des formations de plusieurs journées, moi je commence toujours par faire le rappel de la veille, commencer

hein euh...bon ça on peut pas le faire le premier jour, mais le deuxième jour, avant de commencer et dire
« voilà ce qu'on a vu hier, maintenant on commence une nouvelle journée », j'essaie de faire une petite
relation, et plutôt que euh...donc moi maintenant il y a plusieurs façons, alors soit je fais des groupes de
travail, deux groupes, trois groupes et je demande à chacun de préparer des questions, des questions par
rapport à ce qu'on a vu hier, je leur laisse pas longtemps hein, dix minutes, le temps de chercher 3, 4, 5
questions, et ensuite ils se les posent entre groupes. Je leur demande de poser des questions, mais pas des
questions bateau, des questions un petit peu bon...un petit peu plus difficiles. Ca suppose donc déjà qu'ils
aillent chercher dans le document l'information, qu'ils discutent entre eux, donc ça demande que...parce que
si effectivement, si je leur dis « qu'est-ce qu'on a vu hier ? » bon bah, il y en a un qui va parler, puis les
autres vont écouter, donc là ça les incite à collectivement à avoir euh... Donc ça je le fais régulièrement, ou
alors il y a une autre méthode que j'utilise, c'est que au tableau je mets les lettres de l'alphabet, de A à Z, et
chacun vient à tour de rôle au tableau et ensuite essaie de rattacher une lettre à un mot, un mot clé, par
rapport aux notions qu'on a vu la veille, par exemple...je sais pas, je vois une formation 'CHSCT', A, il va
mettre A accident, et il va me dire « A accident, voilà pourquoi j'ai mis ça », alors il y en a un qui va mettre
euh...je sais pas il va mettre euh...je sais ce qu'il peut y avoir sur la sécurité euh...A accident, qu'est-ce qu'il
peut y avoir d'autre ? il y a plein de choses hein... (*silence*) Ca en formation 'CHSCT' ça marche bien, ils
aiment bien, et puis ça les oblige à se lever de la chaise aussi, c'est des formations souvent...les gens ils
disent « oui on est assis toute la journée », donc c'est aussi l'intérêt de les bouger un petit peu, donc bon ça
c'est pas mal, je fais ça, principalement ces deux méthodes, il y en a peut être d'autres mais...c'est
uniquement pour faire un rappel et puis après hop, ça les met en condition pour...pour la journée suivante.
(*silence*)

Après on déroule, on déroule la formation... (*silence*) On fait un...on fait un rappel sur les...bah le
programme hein...voir si ça c'est bien clair, « est-ce que vous l'avez déjà vu ? », « est-ce que ça répond à vos
questions, vos attentes ? », « est-ce qu'on peut passer à la suite ? » et puis...et puis...bah la fin de formation,
évaluation, l'évaluation à chaud qui est pas...pas très...pas très pertinente quoi...c'est...c'est...je sais pas si
tu as vu les grilles qu'on utilise dans les évaluations à chaud ? (*je lui fais signe que non*), donc il y a une
partie avec des questions et puis après on positionne ++, +, -, --, enfin on se positionne par rapport aux
questions, est-ce que c'était très bien, pas bien. Et puis après tout à la fin il y a une...il y a une petite partie
pour mettre des observations, et la plupart du temps les gens ils mettent les croix et puis pas les observations,
et c'est le plus intéressant en fait. Donc parfois les gens ils sont satisfaits, ils disent pas pourquoi ou les gens
qui sont pas contents ils disent pas pourquoi donc bon... Et puis souvent on fait ça en fin de formation et bon
bah...la plupart du temps, ils sont un peu pressés...donc ça évidemment faut ne tenir compte, c'est quand on
fait une formation, faut pas attendre 16h50 pour faire une évaluation à chaud, prendre du temps pour que les
gens fassent ça sérieusement quoi, et que ensuite on puisse éventuellement faire euh...même avant de faire
l'évaluation à chaud, leur demander leurs impressions, ça c'est ce que je fais aussi, j'essaie de le faire quand
j'ai du temps, c'est d'abord de faire une évaluation en collectif, dire « voilà, ça y est, on a terminé, qu'est-ce
que vous en avez pensé, qu'est-ce qui est bien, qu'est-ce qui est pas bien ? » et puis après je leur donne les
papiers pour faire l'évaluation...l'évaluation à chaud comme ça. Bon même si ils ont pas mis de
commentaires, par écrit, parce que souvent ils en mettent pas, j'ai quand même les ressentis...j'ai quand
même des ressentis, donc j'ai ça, ça, ça, ça c'est intéressant, ça c'est pas intéressant, donc ça, ça me permet

de euh...mais par contre c'est pas toujours possible parce que...par manque de temps, et c'est vrai 49
qu'aujourd'hui on a des contenus de formation qui sont très...très serrés dans le temps imparti. Avant, autant 50
il y a quelques années, bon...on avait de la marge, mais aujourd'hui on en a plus...on en a plus du tout. 51

J'oubliais également pour le début de formation, on nous demande aussi maintenant, bah...de faire un peu la 52
publicité du Campus, donc de présenter le Campus, on avait un diaporama à présenter, bon aujourd'hui, bon 53
maintenant ça y est euh...et bon ils commencent à connaître, ça fait un an et demi qu'on présente le même, 54
donc on présentait le Campus, ça c'est tout récent hein le Campus Courrier, c'est deux...deux, trois ans hein, 55
avant ça existait pas, enfin ça existait hein...mais sous une autre forme, donc il y avait une méconnaissance 56
totale de ce qu'on faisait au Campus...donc de la pub...pub du Campus, pub des formations. Je vois par 57
exemple maintenant il y a des formations où il y a des places disponibles, donc je pense que également je leur 58
proposerais euh...je leur dirais « voilà, voilà les formations qui sont programmées, dans lesquelles ils restent 59
des places disponibles, donc si vous êtes intéressés, ce serait intéressant de vous positionnez, d'en parler avec 60
votre manager ». Je l'ai pas encore fait mais je pense que je vais le faire, peut être pas forcément en début de 61
formation, parce qu'effectivement c'est pas forcément le bon moment, ça dépend après si c'est une formation 62
d'une journée, ou deux jours, on peut se caler différemment... (*silence*)...Faut voir, ça dépend... Mais c'est 63
vrai qu'en début de formation, il faut aussi euh...bon...moi je suis assez, quelqu'un de...de speed, moi je me 64
mets à la place du stagiaire, moi je suis en formation, si la formation débute à 10h30, je vais me dire bon ! 65
Parce que bon, le formateur fait le tour de table, il se présente, il présente le Campus, je vais me 66
dire...attends, la formation pour laquelle on est venu c'est quoi ? Donc après ouais il faut voir. Ou alors c'est 67
un truc qu'on peut faire en début d'après-midi aussi, ça permet de faire une transition après manger, plutôt 68
que de repartir directement au charbon...Après à voir, c'est chaque formateur qui euh... 69

Ca dépend aussi des stagiaires, du groupe, il faut s'adapter hein...parce que bon, si au tour les gens ils disent 70
« on vous connaît pas, on nous a envoyé en formation », bon bah...voilà ! Que des gens qu'on connaît bien, 71
qu'on a déjà vu dix fois, on va pas forcément établir la même relation, si c'est des managers, ou pas des 72
managers (*il rigole*). C'est pas non plus les mêmes attentes... (*silence*) 73

c6 : Avez-vous toujours donc, pour objectif, de développer des compétences chez les formés ?

C6 : Ah ! Mais maintenant c'est un développement de compétences, c'est que euh...aujourd'hui euh...les 1
formations sont faites pour développer une ou plusieurs compétences, c'est pas fait pour euh...pour faire jolie 2
hein ! Aujourd'hui ils attendent des résultats, c'est que...la formation ça à un coût hein, c'est comme ça. 3
Donc les gens qui envoient les gens en formation, ils attendent un résultat, c'est dans le concret, ils sont dans 4
un métier hein. Si c'est une application informatique, faut savoir l'utiliser, si c'est une nouvelle euh...une 5
nouvelle méthodologie, une nouvelle technique, faut savoir l'approprier, c'est euh...aujourd'hui 6
ben...aujourd'hui il y a des attentes, et puis bah maintenant...on va être évaluer par rapport à ça hein ! Si ils 7
voient que le formation euh...si ils voient que la formation finalement ça n'apporte rien, là on se met en 8
congé hein ! Ou si la formation ne répond pas aux besoins par rapport aux attentes, à nous d'être hyper 9
vigilants pour que...pour que bah évidemment, que les attentes, si tant est qu'ils les ont, parce que parfois ils 10

savent même pas ce qu'ils veulent, parce parfois ils veulent des trucs et puis on sait pas trop dans quelle direction aller, pas forcément, parce que les objectifs parfois hein !

C'est pas forcément toujours évident de faire traduire à un manager, des objectifs pédagogiques, parce qu'on va avoir quelqu'un qui dit « voilà moi j'ai besoin d'une formation dans tel domaine » et qu'on demande quels objectifs pédagogiques il met derrière, c'est pas évident hein...ils nous disent « on veut qu'ils fassent ça, ça, ça, ça, mais après on sait pas forcément...forcément comme ça que ça fonctionne. Puis des fois ils savent même pas ce qu'ils veulent, ils veulent tout mais rien, rien de précis...

c7 : Vous me parliez tout à l'heure du travail en groupe de formateurs, c'est quelque chose qui est présent, ou c'est plutôt une idée novatrice quant aux pratiques de l'équipe ?

C7 : Ouais bah ça c'est...c'est quelque chose qui existe pas de façon formelle hein...de façon informelle oui, mais après effectivement, il y a pas forcément de temps qui sont...impartis pour se mettre en relation avec des formateurs qui font la même euh...les mêmes euh...les mêmes formations...c'est pas...ça manque effectivement...ça manque, il y a pas de réseau, de réseau de formateurs. Et puis il y a pas vraiment de groupe, effectivement cette donnée là...enfin pour moi hein ! Je parle pour moi, t'auras peut être d'autres discours...non il existe pas, sauf de façon informelle hein...Donc à nous de...de se mettre en relation avec des connaissances, alors bon, si il y a des connaissances au Campus bon...mais après c'est pas toujours évident, on est pas forcément disponibles au même moment, il y en a en déplacement...mais bon... C'est vrai que ce serait très intéressant pourtant...d'échanger, parce qu'on les mêmes formations dispensées, parfois complètement différemment. En fonction du formateur euh...ah ! (*il rigole*) Il y a des formations et puis, tu as le même contenu hein ! Mais t'as pas forcément la même façon toi de...de diffuser l'information, t'as pas euh...bah oui...tu vois, je vois, pour avoir suivi des formateurs, parce que quand on monte en compétences, on y va en doublure, on voit que la posture du formateur elle est hyper importante. Tu peux avoir deux formations, la même, et puis, on a pas forcément l'impression que ce soit la même, parce qu'on a pas du tout la même façon de...de...de voir. Un peu comme à la fac hein ! Tu peux avoir deux professeurs, moi je dis la fac, mais même au lycée hein, tu peux dire une année « ouais l'histoire j'aime pas du tout », puis en fait ça vient pas de la matière, ça vient du prof qui te...qui suscite pas l'intérêt. T'as des professeurs qui ont des capacités mais qui sont pas forcément des...euh...des experts, mais qui ont la capacité de susciter l'intérêt pour leur matière, puis d'autres qui ont pas forcément ces capacités. Donc là effectivement il y a un gros...il y a quelque chose qui mérite de...c'est vrai que nous en tant que formateurs, on est pas forcément formés là-dessus, nous dans notre formation...quand j'ai suivi la formation de formateur, on apprend des méthodes, mais après c'est vraiment la personnalité du formateur qui va faire que...qui va faire que on va...Mais ça on le voit, on le sent hein...dès que tu as des stagiaires qui commence à souffler, plonger du nez, on voit qu'ils sont plus euh...là faut se remettre en cause, on fait fausse route, c'est pas la peine de continuer comme on le fait, et puis il faut se dire « qu'est-ce que je peux faire pour les réveiller », faut être hyper vigilant, faut pas...éventuellement faire une pause, et puis là ils en profitent, on s'arrête dix minutes, quitte à la faire un petit peu en avance...mais là faut être hyper euh...hyper...hyper vigilant.

Bon, en formation de formateurs, on apprend les méthodes actives hein, on apprend aussi comment gérer un groupe, si quelqu'un commence à faire le trouble, comment se comporter, enfin le comportement, la posture du formateur par rapport au groupe. Et puis on se met également en situation, c'est vrai que lorsqu'on débute en tant que formateur, on a pas forcément été en situation de parler à un groupe, c'est aussi l'occasion de se mettre en situation et puis de faire un débriefing, « ça, ça va, ça, ça va pas », un travail de groupe comment le faire, c'est pas n'importe quoi hein...il suffit pas de mettre les personnes en groupes, il y a quand même des techniques...des techniques d'animation, c'est une certaine approche, ça c'est intéressant. C'est les méthodes pédagogiques pour animer une formation, mais à partir de là, c'est pas parce que tu connais les méthodes pédagogiques que...bah que...après c'est le professionnalisme, l'expérience, qui fait que ça va passer ou ça va pas passer, après ça dépend aussi des contenus de formation, si t'as une formation qui est pas du tout adaptée à la cible, au public...on a dix formés, dix personnes qui n'ont pas la même expérience, ils n'ont pas forcément les mêmes attentes par rapport à la même formation. Parfois c'est pas simple, c'est pas forcément toujours simple. Parfois on a des gens qui sont vraiment dans la cible et d'autre qui ne le sont pas, on a une population hétérogène hein...sur celles que j'anime c'est souvent le cas, les formations de base c'est moins le cas, les formations de base tout le monde est à peu près au même niveau, par contre les formations dites 'de perfectionnement', en comptant, tu vas avoir des gens qui en font depuis 10ans et ils viennent pour se remettre à jour et un petit peu les écarts, et il y en a qui connaissent rien, ils en ont jamais fait...D'où l'intérêt de rappeler les objectifs, pour pas se mettre en défaut, et il se peut que des attentes soient pas euh...ça peut arriver hein...si il y a une personne experte et une pas experte...ça peut arriver, mais on peut pas non plus faire des formations à la carte. Donc, d'où l'intérêt de rappeler l'objectif. Parfois ça arrive que les personnes soient...soient un petit peu déçues. Mais il faut faire attention, tu vas avoir des gens qui vont dire « oui bah en fait je viens là mais je m'ennui » et puis en fait non, ils y trouvent un intérêt. Tu vois Martial il fait des formations 'Excel', « oui Excel ça va, ça je connais, je vais me balader » et puis en fait non ! Ils pensent savoir faire et puis en fait ils savent pas du tout.

c8 : Auriez-vous des idées novatrices par rapport aux pratiques des formateurs ?

C8 : C'est aussi effectivement euh...c'est aussi un petit peu le...l'objectif au niveau du Courrier, enfin au niveau de la formation à La Poste, c'est se mettre en position de...c'est se mettre...c'est peut être...faire un changement de posture quoi, du plus être en tant que formateur mais en tant qu'animateur, plutôt que d'être là pour faire passer le message quoi, dire voilà « je suis là pour donner la bonne parole, écoutez, et puis en fin de formation vous saurez tout » et ça c'est un petit peu ce qu'on faisait avant, on était des perroquets en fait, on disait voilà « voilà les outils, voilà ce que tu dois faire passer », aujourd'hui c'est plus du tout ça, c'est...on est animateur, créateur, on doit toujours faire passer des messages mais euh...mais toujours à travers le groupe, mais forcément de façon prof / élève, après il y a un décalage entre la théorie et la pratique, la théorie c'est le meilleur des mondes, donc faut aussi se cadrer par rapport à ça.

Idées novatrices, c'est donner beaucoup plus d'aspect ludique dans la formation, de faire au moins...faire qu'au moins les gens ne s'ennuient pas, faire tout pour que les gens n'aient pas l'impression de s'ennuyer quoi. Dans un contenu de formation, faire en sorte de démultiplier tout ce qui peut susciter l'intérêt, donc des

jeux, des jeux, des jeux, travail de groupe, échanges des pratiques entre les stagiaires qui viennent de
différents établissements, c'est l'occasion hein...que tout ne vienne pas du formateur, que ça vienne d'eux
qui connaissent, qui ont peut être des expériences à faire partager aux autres. Quelqu'un va avoir rencontré
une difficulté, peut être que cette difficulté à déjà été rencontrée par une autre personne qui peut dire
éventuellement « voilà comment j'ai fait pour résoudre cette problématique »...Nous on a pas forcément
toujours la réponse, et même la réponse qu'on va apporter ne correspond pas forcément à ce qu'ils veulent,
en 'sécurité' c'est le cas, j'ai des gens qui disent « moi j'arrive pas à faire ça » un autre « bah moi j'ai
réussi », voilà ça va se passer comme ça. Donc à mon avis la pédagogie, l'idée novatrice c'est ça en fait,
trouver le remède pour que les gens fassent un bon boulot en fin de formation. Pas avoir l'impression qu'on
va passer une journée, on va être assis, on va écouter et après on s'en va, c'est que chacun soit acteur de sa
propre formation. Après l'idée effectivement de faire des échanges entre les formateurs, qu'est-ce qu'on fait,
comment le fait, partager sur les séquences, « cette séquence là, comment toi tu la vis ? ». Changer de posture
quoi, c'est ça l'idée hein, passer de prof / élève à animateur, au sens idéal du terme, pas le formateur qui est
le perroquet et qui prend son kit qui fait sa formation et puis voilà. Si on voit que les objectifs ne
correspondent pas du tout aux attentes des stagiaires, il faut être en capacité de dire « effectivement, c'est
initialement ce qui était prévu, je constate que ce n'est pas ce que vous voulez alors on va changer,
réorganiser », après ça dépend aussi des journées, ça peut arriver, de complètement euh...moi ça m'est arrivé
une fois que...euh...de...de complètement refaire une formation, de pas faire du tout ce qui était prévu parce
qu'ils savaient déjà...euh...je me suis vraiment adapté, vraiment à leurs attentes. C'est une capacité, faut pas
non plus être obsédé objectif, objectif, objectif quoi, ça dépend aussi de la...faut être en capacité également
pour répondre aux attentes, ils sont là pour ça. Et puis évidemment si ils voient que le formateur ne prend pas
en compte leurs attentes exprimées en cours de formation, évidemment ça va pas susciter leur intérêt, donc
faut avoir cette capacité là. C'est vrai qu'on a des formations qui seront bien cataloguées mais après c'est très
rare que ça corresponde parfaitement. Mais c'est comme les séquences, il y a des séquences parfois, on le
voit aussi, il y a des séquences il faut les raccourcir par rapport à d'autres, par rapport au niveau de
connaissance des stagiaires, et souvent il faut y passer moins de temps, mais il y aura peut être un autre
groupe où on va passer plus de temps. Ça nécessite que le formateur joue son rôle et que tout les formés
jouent la complicité, on peut pas faire...la formation c'est à plusieurs, c'est pas que le formateur, c'est hyper
important ça aussi, que les formés jouent leur rôle, et si ils le jouent pas, c'est au formateur d'aller les
chercher, de les motiver. Si on voit que les gens sont pas très participatifs, ça arrive hein, que les gens sont un
petit peu endormis, il y a quand même la dynamique de groupe, qui fait que parfois...pff...ça le fait pas, à
nous de trouver un petit truc qui peut...bon...

Jean-Christophe m'avait donné des petites vidéos rigolotes, qui n'ont pas forcément un lien avec le contenu
de formation, des publicités notamment, rigolotes, c'est une pub qui fait réagir, c'est pas non plus une
formation, ça fait toujours passer un message. Il y a une, c'est une pub pour euh...la chaîne TEVA, donc tu
as une voiture, qui circule dans la campagne, et à un moment il y a une voiture qui lui coupe devant et la
femme le traite de euh...'cochon' et lui répond à la femme 'grognasse' et là il y a un cochon qui traverse la
route et paf il se prend le cochon. Donc ça en 'Sécurité' très bien, ça fait rire, tu as passer un bon moment, tu
as fait passer un message et puis bon...et puis euh...on est pas non plus hors sujet par rapport à la sécurité. Il
y en a une autre qu'il m'a passé, c'est deux gars qui viennent prendre des cours de planeur, ils viennent un

petit peu en avance. Donc le gars arrive en avance, l'autre gars vient et il pense que c'est son moniteur alors ils s'en vont. Après on les voit en l'air, et on voit deux moniteurs qui viennent plus tard et ils s'aperçoivent que les élèves sont en haut. Donc par rapport aux horaires, ça peut être un élément euh...il y a ça aussi, c'est qu'en formation les horaires sont pas toujours forcément respectés, heures de début, heures de fin, pauses etc....faut être hyper euh...hyper cadré. Et sinon, bah, il faut bien cadrer, à partir du moment où les gens passent un bon moment de formation, ils passent moins de temps en pause. Tu t'y retrouve hein, si tu laisses un quart d'heure de pause et que les gens au bout d'une demi heure de pause ils sont toujours pas là, c'est que soit ils ont plein de choses à se dire entre eux, soit parce qu'ils se disent « de toute façon, on est mieux en pause parce que... », non ouais, faut faire la guerre parfois sur les pauses parce qu'autrement ils en profitent, il y a des gens, ils se croient pas en formation, ils ont plein de choses à se dire alors ils en profitent pour aller en pause, pour ça il faut être hyper euh...hyper vigilant, parce qu'après on est là pour bosser aussi.

Voilà...à oui et j'arrête après vu l'heure, aujourd'hui les formateurs vont être amenés à faire des conceptions de formation, c'est vrai que à l'origine dans l'organisation c'était euh...Orléans qui montait les formations et ensuite ça allait en descendant, et puis aujourd'hui de plus en plus on s'aperçoit que...en vue de répondre aux besoins locaux, parce que les attentes elles faisaient action de...c'est pas forcément les mêmes que à Marseille ou à Toulouse hein, donc de plus en plus on va être amené à...à partir évidemment d'une formation existante et de la retravailler éventuellement, ou éventuellement de refaire une partie si vraiment il y a un besoin ou un cas particulier quoi. De plus en plus on est amené à retravailler des cours...des cours alors soit sur le contenu, soit sur les méthodes. Avec Jean-Christophe on a retravaillé sur euh...je sais pas si il t'en a parlé...sur un module sur 'la prévention manager', un module...donc c'est de la prévention et dans les méthodes c'est expositif, c'est une bonne journée, expositif, expositif, expositif...donc c'est que de la réglementation, pendant une journée, donc après faut pas s'étonner que les gens disent que c'est trop...trop lourd. Donc avec Jean-Christophe on a retravaillé...on a retravaillé le...pas le contenu mais la forme, pour que chaque séquence soit pas expositive. C'était assez rapide hein, on a fait euh...il y a des vidéos qu'on passait en fin de journée, qu'on passe en début déjà pour faire réfléchir les gens, on essaie de les mettre d'aplomb c'est-à-dire que plutôt que d'utiliser la méthode interrogative, je pose une question tu réponds, on pose la question par contre les gens ils mettent sur des post-its une réponse et ensuite on les met sur le tableau. Comme ça tout le monde participe, tout le monde est obligé de se creuser un petit peu les méninges, parce qu'une méthode interrogative il y en a un...c'est comme à l'école, quelqu'un qui veut pas répondre il va se dire c'est pas grave il y en a un qui va répondre pour moi, c'est pas la peine qu'il se casse la tête. Ca c'est aussi l'objectif, la formation on la fait pour tout le monde, on la fait pas pour une personne. Puis après ça permet d'exploiter euh...exploiter...ça donne beaucoup plus d'idées, parce que la méthode interrogative tu as quelqu'un qui va répondre, un deuxième, un troisième, et puis c'est tout quoi, ils vont pas vraiment se creuser les méninges. Que si on leur dit voilà : « moi je vous demande de mettre deux...deux propositions qu'on met au tableau » il y aura plus de matière quoi. Ca c'est également un moyen de susciter aussi l'intérêt, ça permet de mettre les individus en acteurs. C'est un peu dans l'idée de ce qu'on disait tout à l'heure de...de changer les pratiques, que les gens se posent des questions, qu'ils se mettent en condition, que ça vienne moins du formateur, que ça vienne plutôt d'eux, pour avoir un esprit critique. Donc pour cette séquence on avait fait ça, on avait essayé de trouver une méthode différente pour faire passer la...les gens s'ennuient pas, on les fait travailler, ils sont pas en position d'attente, ils sont en position de participation. Parfois il y a des

séquences qui nécessitent de l'expositif, ça on peut pas euh...mais quand c'est possible oui, il faut le faire, moi je suis vraiment dans cette optique là, dans cette posture là. (*silence*)

Maintenant, c'est un métier très intéressant mais très difficile, parce qu'on a des formés qui sont très très exigeants, de plus en plus, très exigeants vis-à-vis de la formation mais vis-à-vis du formateur aussi. C'est pour ça qu'on doit évoluer aussi ! (*il rit*) Si on est toujours dans la posture 'ancien formateur', les gens attendront autre chose de la formation. On demande même maintenant aux gens d'avoir une nouvelle posture, aux managers, aux facteurs euh...maintenant aux facteurs c'est plus forcément que distribuer le courrier, le facteur c'est relation clientèle, c'est de la vente, c'est du dialogue, c'est de la compréhension, c'est euh...c'est aussi faire comprendre aux gens dans quel euh...dans quel environnement de travail...c'est ça le rôle du formateur, c'est faire aussi accepter le changement aux gens qui ne l'ont pas forcément perçu. A La Poste, il y a encore des gens qui sont 'administration', aujourd'hui la Poste est une entreprise qui évolue, sûrement beaucoup trop vite pour certaines personnes, à tout niveau d'ailleurs...pas forcément au niveau des facteurs. Le rôle du formateur du Campus c'est de...d'accompagner le changement, faire le deuil ! Aujourd'hui pour les managers on leur demande de faire du management ! Ca peut paraître un petit peu euh... ! Avant à La Poste, il y en a qui sont devenus managers mais par concours, ils ont passé un concours, ils ont passé une épreuve mais...qui avaient pas forcément les qualités de...qui étaient pas forcément fait pour ça, ils ont passé un concours, ils ont réussi, ils sont passés managers...mais aujourd'hui La Poste veut des managers, des vrais ! (*rires*) des gens qui ont les capacités de le faire. Ils profitent de leur fonction, mais aujourd'hui c'est aussi de repositionner le rôle de chacun dans l'organisation du travail...ça c'est...euh...il y a un gros travail à faire, c'est pas toujours gagné, il y a pas mal de réticences aux changements...IL y a ça aussi comme but hein, maintenant, la fonction de formateur, c'est aussi de permettre aux gens d'échanger, de prendre conscience d'un certain nombre de choses...Notamment pour les formations...tout ce qui est formation 'facteur', formation purement métier, 'sécurité au travail' c'est moins calé. Mais parfois en formation 'sécurité' euh...si...on a parfois des comportements qui sont pas forcément euh...là on a aussi un rôle à jouer, faire comprendre que...la responsabilité de chacun. Notamment euh...qu'est-ce que j'ai connu comme cas...'sécurité au travail' euh...oui, les gens qui portent pas les chaussures de sécurité et puis les managers ils acceptent, on l'a dit une fois mais non...c'est pas ça hein ! Souvent ils disent « la formation en sécurité on l'a faite alors après les gens ils font ce qu'ils veulent », mais non, nous on leur a dit de les porter et ils les portent pas, alors si ils les portent pas c'est aussi « pourquoi ils les portent pas, et qu'est-ce que vous pouvez faire vous, pour qu'ils les portent ? ». C'est pas toujours gagné hein ! Parfois il y a des gens qui ont pas forcément pris conscience de...

A La Poste, il y a des chefs d'équipe qui font très peu de management mais qui font beaucoup de manutention par exemple, c'est-à-dire qu'ils prennent du plaisir à faire ce qu'ils faisaient avant quoi, et aujourd'hui on leur demande d'être vraiment des managers et ça, ça peut les gêner...parce que ça bouscule un peu euh...bah oui, il a pris le côté manager mais c'est pas pour faire du tri toute la journée, aujourd'hui il y a tout un principe de...alors certains l'acceptent et puis d'autres euh...par exemple on a beaucoup de questions par rapport à la concurrence, bon bah si on est pas d'accord, on doit répondre quand même, il faut être en capacité de répondre, faut être au courant, et faut être en capacité de convaincre...

Formateur après c'est...il faut convaincre...Est-ce qu'on est convaincu nous même... ? Pas forcément ! 131
 (rires) On est pas forcément toujours convaincu par ce qu'on fait tout le temps, (il rigole), faut être en 132
 capacité de convaincre...même les managers hein, c'est pas forcément des convaincus, mais c'est convaincre 133
 de faire changer, d'aller dans le sens de l'entreprise, bêtement... Voilà. 134
 Enfin bon aujourd'hui, jusqu'à preuve du contraire, on est encore à de la pédagogie par objectif, tout ce 135
 qu'on fait, tous nos contenus, toutes les séquences, tous nos programmes sont rattachés à un objectif. C'est-à- 136
 dire qu'on présente les objectifs et on se dit « comment on va faire pour atteindre cet objectif là ? » et à la fin 137
 « est-ce que l'objectif est atteint ? », on accompagne au changement d'accord mais qui c'est qui nous 138
 accompagne nous ? Bref... Bon voilà ! 139

3.2. Grille d'analyse

THEMES	SOUS-THEMES IDENTIFIES PAR LE CHERCHEUR / RETRANSCRIPTION	ANALYSE THEMATIQUE, MOTS CLES	IMPRESSIONS CLINIQUES DU CHERCHEUR
INGENIERIE PEDAGOGIQUE	<u>Savoir-faire :</u> -« la plus-value du formateur c'est ensuite d'adapter » (C1, L11)	Adapter	Le formateur doit s'adapter en fonction des situations
	-« Aujourd'hui nous on fait une pédagogie active » (C3, L1)	Pédagogie active	
	-« on commence d'abord par les objectifs » (C3, L3)	Objectifs	Importance des objectifs pour répondre aux attentes et donner un cadre
	-« c'est toujours le tour de table, ça permet un petit peu de voir quelles sont les attentes » (C4, L3)	Attentes	
	-« D'où l'intérêt de rappeler les objectifs, pour pas se mettre en défaut, et il se peut que des attentes soient pas euh... » (C7, L44)	Objectifs, attentes	
	<u>Ressources pédagogiques :</u> -« des méthodes pédagogiques qui sont pas forcément très novatrices » (C1, L12)	Pas très novatrices	Méthodes à améliorer, à rendre plus innovantes
	-« Tout le monde est déjà pas forcément partie prenante dans le sujet que leur prépare, donc bon, on a d'autant plus intérêt à...à dynamiser quoi » (C4, L50)	Dynamiser	Rendre le groupe dynamique pour susciter l'intérêt
	-« je fais des groupes de travail, deux groupes, trois groupes » (C5, L11)	Groupes de travail	Ressource importante
	-« donc là ça les incite à		

	<p>collectivement à avoir euh... » (C5, L17)</p> <p>-« ça les oblige à se lever de la chaise aussi, c'est aussi l'intérêt de les bouger un petit peu, donc bon ça c'est pas mal » (C5, L24)</p> <p>-« on apprend les méthodes actives hein, on apprend aussi comment gérer un groupe, si quelqu'un commence à faire le trouble, comment se comporter, enfin le comportement, la posture du formateur par rapport au groupe. » (C7, L28)</p>	<p>Collectivement</p> <p>Les faire bouger</p> <p>Méthodes actives, gérer un groupe, posture du formateur</p>	<p>Importance du groupe</p> <p>Dynamisation de la formation</p> <p>Importance des méthodes pour gérer et se positionner</p>
<p>POSTURE PROFESSIONNELLE</p>	<p><u>Didactique professionnelle, rôle :</u></p> <p>-« le formateur sa plus-value c'est d'amener évidemment des méthodes pour rendre un peu plus attrayantes » (C1, L15)</p> <p>-« moi je suis formateur, je me positionne pas comme expert » (C2, L20)</p> <p>-« c'est le formateur qui à un rôle à jouer, c'est au formateur de euh...si le formateur est pas partie prenante bon... » (C4, L57)</p> <p>-« la posture du formateur elle est hyper importante » (C7, L13)</p> <p>-« j'ai suivi la formation de formateur, on apprend des méthodes, mais après c'est vraiment la personnalité du formateur qui va faire que... » (C7, L20)</p> <p>-« on est animateur, créateur, on doit toujours faire passer des messages mais euh...mais toujours à travers le groupe » (C8, L6)</p> <p>-« c'est ça le rôle du formateur, c'est faire aussi accepter le changement aux gens qui ne l'ont pas forcément perçu » (C8, L98)</p> <p>-« Le rôle du formateur du Campus c'est de...d'accompagner le changement, faire le deuil ! » (C8, L101)</p>	<p>rendre attrayantes</p> <p>formateur, pas expert</p> <p>rôle à jouer</p> <p>posture, importante</p> <p>personnalité du formateur</p> <p>animateur, créateur, groupe</p> <p>rôle</p> <p>rôle, accompagner le changement</p>	<p>Le formateur doit assurer l'apprentissage par les méthodes qu'il propose</p> <p>Le formateur doit montrer lui-même son intérêt dans sa fonction</p> <p>Posture et personnalité du formateur importante dans la transmission du savoir</p> <p>Différents rôle à adopter selon les objectifs et les situations</p> <p>Importance du rôle dans toutes ses dimensions y compris dans celui d'accompagner le changement</p> <p>Expression significative : « faire le deuil »</p>

	<p><u>Positionnement par rapport au groupe :</u></p> <p>-« je l'ai fait seul parce que j'avais l'expertise » (C2, L1)</p> <p>-« t'as pas forcément besoin d'être dix » (C2, L3)</p> <p>-« il y a des formations oui c'est difficile parce qu'elles nécessitent peut être davantage de travail en équipe » (C2, L6)</p> <p><u>Dimension de l'action :</u></p> <p>-« être hyper, hyper, hyper vigilant » (C2 L18)</p> <p>-« comment on suscite l'intérêt » (C4 , L36)</p> <p>-« prendre du temps pour que les gens fassent ça sérieusement quoi » (C5, L40)</p> <p>-« là faut se remettre en cause, on fait fausse route, c'est pas la peine de continuer comme on le fait » (C7, L23)</p> <p>-« il y a un décalage entre la théorie et la pratique, la théorie c'est le meilleur des monde, donc faut aussi se cadrer par rapport à ça. » (C8, L8)</p>	<p>Seul, expertise</p> <p>Travail en équipe</p> <p>Vigilant</p> <p>Susciter l'intérêt</p> <p>Prendre du temps</p> <p>Remettre en cause</p> <p>Décalage théorie/pratique</p>	<p>Contradictoire, pas expert mais a l'expertise ?</p> <p>Besoin du travail en équipe pour approfondir et enrichir la fonction</p> <p>L'action demande de la vigilance et le formateur doit s'adapter aux situations, le rapport à l'action dépend de la situation dans laquelle il se trouve</p> <p>Importance de tenir compte des deux dimensions théorie/pratique</p>
REFLEXIVITE	<p><u>Distanciation :</u></p> <p>-« ne répondent pas forcément toujours aux attentes des formés » (C1, L10)</p> <p>-« parfois même on est testés » (C2, L16)</p> <p>-« comment tu vas te positionner par rapport à ça » (C2, L18)</p> <p><u>Réflexion sur l'action</u></p> <p>-« j'essais d'être un petit peu plus dynamique, j'essais de rendre ça un petit peu plus intéressant. » (C3, L16)</p> <p>-« j'essais de le faire quand j'ai du temps, c'est d'abord de faire une évaluation en collectif » (C5, L42)</p> <p>-« c'est pas parce que tu connais les méthodes pédagogiques que...bah que...après c'est le professionnalisme, l'expérience » (C7, L35)</p>	<p>Attentes</p> <p>Testés</p> <p>Positionner</p> <p>Dynamique, intéressant</p> <p>Collectif</p> <p>Professionnalisme, expérience</p>	<p>Le formateur prend du recul quant à son métier qui lui impose des situations de réflexion qui nécessite de se repositionner</p> <p>Pratique réflexive du formateur après l'action, il revisite ses tentatives</p> <p>Jugement professionnel, prise de conscience sur la nécessité de l'expérience</p>

	<p><u>Regard sur le changement :</u></p> <p>-« Aujourd’hui c’est un petit peu l’idée, de faire des formations de plus en plus courtes, mais bon souvent c’est au détriment des stagiaires » (C3, L11)</p> <p>-« très serrés dans le temps imparti. Avant, autant il y a quelques années, bon...on avait de la marge, mais aujourd’hui on en a plus...on en a plus du tout » (C5, L49)</p> <p>-« aujourd’hui les formateurs vont être amenés à faire des conceptions de formation » (C8, L62)</p> <p>-« on va être amené à...à partir évidemment d’une formation existante et de la retravailler éventuellement, ou éventuellement de refaire une partie si vraiment il y a un besoin ou un cas particulier » (C8, L67)</p> <p>-« aujourd’hui c’est aussi de repositionner le rôle de chacun dans l’organisation du travail...ça c’est...euh...il y a un gros travail à faire, c’est pas toujours gagné, il y a pas mal de réticences aux changements... » (C8, L107)</p> <p>-« IL y a ça aussi comme but hein, maintenant, la fonction de formateur, c’est aussi de permettre aux gens d’échanger, de prendre conscience d’un certain nombre de choses » (C8, L109)</p> <p>-« on accompagne au changement d’accord mais qui c’est qui nous accompagne nous ? » (C8, L135)</p> <p><u>Regard sur le collectif, la coopération :</u></p> <p>-« chaque formateur à ces propres outils, ces propres techniques » (C5, L1)</p> <p>-« Après à voir, c’est chaque formateur qui euh... » (C5, L68)</p> <p>-« c’est quelque chose qui existe pas de façon formelle hein...de façon informelle oui, mais après effectivement, il y a pas forcément de temps qui</p>	<p>Détriment des stagiaires</p> <p>Marge, plus du tout</p> <p>Conceptions de formation</p> <p>Retravailler, refaire</p> <p>Repositionner le rôle, réticences aux changements</p> <p>Echanger, conscience prendre</p> <p>Accompagne, nous ?</p> <p>Propres outils</p> <p>Chaque</p> <p>Informelle</p>	<p>Prise de recul du formateur sur les changements organisationnels, il attache de l’importance au sort des stagiaires et voit ses responsabilités se renforcer.</p> <p>Nouvelles fonctions du formateur, changement</p> <p>En prenant du recul sur les changements annoncés, il prend conscience des engagements qu’il va devoir prendre</p> <p>Importance de l’échange pour prendre conscience des choses, importance de la réflexion collective</p> <p>Inquiétude vis-à-vis de l’accompagnement qu’il va recevoir pour s’engager dans le changement</p> <p>Il fait ressortir toute la dimension individuelle du métier de formateur</p> <p>Absence du collectif</p>
--	---	--	--

	<p>sont...impartis pour se mettre en relation avec des formateurs » (C7, L2)</p> <p>-« il y a pas vraiment de groupe, effectivement cette donnée là...enfin pour moi hein ! Je parle pour moi, t'auras peut être d'autres discours...non il existe pas, sauf de façon informelle hein » (C7, L5)</p>	<p>Pas vraiment de groupe, il existe pas</p>	<p>Manque de temps pour les échanges entre pairs</p> <p>Notion de groupe absente, le formateur ne ressent pas de cohésion</p>
PROFESSIONNALISATION	<p><u>Avis personnel :</u></p> <p>-« c'est vrai que là ça mériterai davantage d'échanges entre les formateurs, parce que...bah quelles sont les méthodes que chaque formateur utilise, notamment pour susciter l'intérêt donc euh... » (C5, L4)</p> <p>-« Ah ! Mais maintenant c'est un développement de compétences » (C6, L1)</p> <p>-« ils attendent un résultat, c'est dans le concret, c'est une nouvelle euh...une nouvelle méthodologie, une nouvelle technique, faut savoir l'approprier, c'est euh...aujourd'hui ben...aujourd'hui il y a des attentes, et puis bah maintenant...on va être évalué par rapport à ça hein ! » (C6, L6)</p> <p>-« C'est vrai que ce serait très intéressant pourtant...d'échanger, parce qu'on a les mêmes formations dispensées, parfois complètement différemment » (C7, L8)</p> <p><u>Perspectives d'innovation :</u></p> <p>-« éviter d'être dans une relation formateur / formé, formateur / formé, question / réponse » (C4, L39)</p> <p>-« d'être dans une optique plus ludique, un peu moins contraignante » (C4, L46)</p> <p>-« ça manque, il y a pas de réseau, de réseau de formateurs » (C7, L4)</p> <p>-« faire un changement de posture quoi, du plus être en tant que formateur mais en tant qu'animateur » (C8, L2)</p>	<p>D'avantage d'échange</p> <p>Développement de compétences</p> <p>Nouvelle méthodologie, nouvelle technique, savoir l'approprier, attentes</p> <p>Echanger</p> <p>Relation</p> <p>Ludique, moins contraignante</p> <p>Réseau de formateurs</p> <p>Changement de posture</p>	<p>Renforcer les échanges ou les mettre en place pour contribuer au mieux à la professionnalisation et aux échanges entre pairs</p> <p>Développer des compétences collectives et une nouvelle ingénierie pédagogique pour s'engager pleinement dans les changements attendus. Nouvelle ingénierie pédagogique et dimension collective pour la professionnalisation</p> <p>Intérêt du formateur pour l'échange mais manque d'intérêt commun avec les autres</p> <p>Passer d'une relation moins scolaire à une relation de réel apprentissage, d'échange entre pairs et faire évoluer les objectifs pour qu'ils soient dans une optique plus ludique</p> <p>Besoin d'un réseau de formateurs pour contribuer à l'échange entre pairs et résoudre le problème de la distance</p> <p>Faire évoluer la posture</p>

	-« tout ce qui peut susciter l'intérêt, donc des jeux, des jeux, des jeux, travail de groupe, échanges des pratiques » (C8, L12)	Groupe, échanges de pratiques	du formateur et la didactique professionnelle
	-« l'idée effectivement de faire des échanges entre les formateurs, qu'est-ce qu'on fait, comment le fait, partager sur les séquences, « cette séquence là, comment toi tu la vis ? » » (C8, L22)	Echanges, partager	Innovation : communautés de pratiques pour donner du sens au métier de formateur
	-« de changer les pratiques » (C8, L86)	Changer	
	-« C'est pour ça qu'on doit évoluer aussi ! (il rit) Si on est toujours dans la posture 'ancien formateur', les gens attendront autre chose de la formation » (C8, L93)	évoluer	Professionaliser le métier dans le sens du renouveau

3.3. Commentaires du chercheur, analyse

Le formateur a tout d'abord commencé par le savoir-faire nécessaire pour exercer le métier, pour lui « *la plus-value du formateur c'est d'adapter* » (C1, L11), il se considère comme étant dans la pédagogie active et pourtant avec ses arguments je constate qu'il est dans la pédagogie par objectif. Le formateur attache en effet de l'importance aux objectifs, pour répondre aux attentes des apprenants, mais, il constate lui-même que « *les méthodes pédagogiques ne sont pas forcément très novatrices* » (C1, L12).

Les ressources pédagogiques sont très importantes, elles permettent parfois de dynamiser un groupe et de susciter l'intérêt. Le formateur utilise cependant une méthode active, le groupe comme ressource pour dynamiser sa formation, « *c'est aussi l'intérêt de les bouger un peu* » (C5, L24). Il relève l'importance des méthodes actives pour gérer un groupe et se positionner et insistant sur le fait « *qu'on apprend les méthodes actives hein* » (C7, L28). Parenthèse, sur le « on » employé par le formateur qui traduit, dans ce cas, un faible engagement du « je », c'est-à-dire, que le formateur ne se positionne pas en tant que professionnel à part entière, il dépersonnalise son opinion.

Lorsque le formateur aborde la question de la posture, il définit les différents rôles qui y sont attribués. Le formateur doit assurer l'apprentissage par les méthodes qu'il propose, il ne se « *positionne pas comme un expert* » (C2, L20), mais estime qu'il a un rôle à jouer en montrant lui-même son intérêt pour ce qu'il fait. La posture est importante mais « *c'est vraiment la personnalité du formateur qui va faire que...* » (C7, L20). Sur le chemin du changement, le formateur énumère les différents rôle qu'il adopte, animateur, créateur, mais une expression significative marque son sentiment personnel quant au changement, « *le rôle du formateur du Campus c'est d'accompagner le changement, faire le deuil* » (C8, L101). On voit bien là, que malgré le faible engagement du « je », le formateur se prononce indirectement.

Un élément contradictoire attire l'attention, c'est le fait qu'il ne se considère pas comme un expert mais, concernant son positionnement par rapport au groupe, il affirme qu'il travaille seul « *parce que j'ai l'expertise* » (C2, L1). Il explique plus loin dans l'entretien que c'est au cas par cas, « *il y a des formations oui c'est difficile parce qu'elles nécessitent peut être davantage de travail en équipe* » (C2, L6). Il y a donc un réel besoin de travailler en équipe pour approfondir et enrichir les compétences de chacun des formateurs.

L'action demande de la vigilance, il y a des limites à ne pas franchir en situation de formation vis-à-vis des apprenants. Le formateur s'interroge alors sur sa façon de susciter l'intérêt, « *prendre du temps pour que les gens fassent ça sérieusement* » (C5, L40). En situation de transmission de savoir, le formateur confie se remettre en cause et se recadrer au moment, dès lors qu'il se rend compte qu'il fait fausse route. Il souligne de plus, l'importance dans le fait de tenir compte de la pratique des apprenants, car parfois « *il y a un décalage entre théorie et pratique* » (C8, L8), il est donc nécessaire de s'appuyer sur leur expérience et que le formateur puisse se cadrer par rapport à ça.

Le formateur prend ensuite du recul quant à son métier qui lui impose des réflexions, qui nécessite de se repositionner, surtout en s'appuyant sur les attentes des stagiaires, « *parfois même on est testés* » (C2, L16). Il se distancie de sa pratique et revisite ses différentes tentatives pour dynamiser et rendre une situation de formation intéressante, il accentue par contre le fait que la méthode ne rend forcément meilleur : « *c'est pas parce que tu connais les méthodes pédagogiques que...c'est le professionnalisme, l'expérience* » (C7, L35).

Il regarde les changements organisationnels, « *c'est au détriment des stagiaires* » (C3, L11), mais voit ses responsabilités se renforcer et des nouvelles fonctions du formateur se profiler, « *aujourd'hui les formateurs vont être amenés à faire des conceptions de formation* » (C8, L62). C'est en prenant du recul sur les changements qu'il prend conscience des engagements qu'il va devoir prendre, chacun va devoir se repositionner dans son rôle et dans l'organisation, « *il y a un gros travail à faire, c'est pas toujours gagné, il y a pas mal de réticences aux changements* » (C8, L107).

Le formateur souligne ensuite l'importance de l'échange entre pairs pour prendre conscience des choses, l'importance de la réflexion collective, « *c'est aussi permettre aux gens d'échanger, de prendre conscience d'un certain nombre de choses* » (C8, L109). Cependant on ressent de l'inquiétude, il tient son rôle d'accompagnateur au changement pour les apprenants mais s'interroge vivement : « *qui nous accompagne nous ?* » (C8, L135). Il en vient naturellement au collectif en faisant ressortir toute la dimension individuelle du métier de formateur, la coopération « *c'est quelque chose qui n'existe pas de façon formelle* » (C7, L2). Le temps y est pour beaucoup dans l'absence d'échange entre pairs, mais ce qui est frappant, c'est que la notion de groupe n'existe pas, ils n'ont pas le sentiment d'appartenir au même groupe de professionnels, « *il n'y a pas vraiment de groupe, non il existe pas* » (C7, L5).

Le professionnel aborde enfin la professionnalisation en proposant des solutions innovantes, ou même des réponses à leurs besoins individuelles. Il propose de renforcer les échanges ou de les mettre en place pour contribuer au mieux à la professionnalisation et aux échanges entre pairs. Pour lui, il est nécessaire de développer les compétences collectives et une nouvelle ingénierie pédagogique pour s'engager pleinement dans les changements attendus, « *une nouvelle méthodologie, une nouvelle technique, savoir se l'approprier* » (C6, L6). Le formateur traduit donc son besoin d'échange entre pairs.

Dans les perspectives d'innovation, il revient sur les échanges entre pairs et le besoin de faire évoluer les objectifs pour « *être dans une optique plus ludique et moins contraignante* » (C4, L46), il aimerait voir évoluer la posture du formateur « *plus être en tant que formateur mais en tant qu'animateur* » (C8, L2). Deux idées novatrices qu'il lance sont à noter, celle de créer un réseau de formateur pour contribuer à l'échange entre pairs et résoudre les problèmes de distance, et celle de communauté de pratique pour donner du sens au métier de formateur, « *l'idée effectivement c'est de faire des échanges entre formateurs, partager* » (C8, L22). Pour terminer, pour lui, La Poste professionnalise le champ de la formation dans le sens du renouveau, « *si on est toujours dans la posture 'ancien' formateur, les gens attendront autre chose de la formation* » (C8, L93).

4. L.

4.1. Entretien

l1 : Pourriez-vous me décrire une séance de formation, pas une séance type puisqu'elles ne se ressemblent pas, mais une action de formation pour vous en tant que formatrice ?

L1 : Ok, donc depuis le moment où la construit jusqu'au moment où on la démultiplie ? (*j'acquiesce*) Alors je vais vous parler d'une séance de formation, celle que je fais demain et après demain, l'intitulé de cette formation c'est 'Présencéo', rapport avec le mot présentéisme, parce qu'à La Poste notre problème c'est de diminuer l'absentéisme. Donc c'est une session qui dure deux jours, que je vais démultiplier demain et après demain. Alors c'est un projet qui date d'il y a plusieurs années et moi je suis rentré dans ce processus en octobre dernier, je suis rentré dans le processus à travers une formation de formateurs. Formation de formateurs, c'est-à-dire que nous sommes allés trois jours à Paris, regarder les documents qu'on nous proposait et qu'on allait devoir mettre en pratique sur les sessions qu'on démultiplie. Pour ces trois jours, vous aviez, alors si je vous dis six DOTC...alors DOTC à La Poste, c'est un ensemble de départements, donc on avait six groupes de départements dit « pilotes » et tout le monde était concerné, puisqu'il y avait ce qu'on appelle Ouest Bretagne, Finistère et Morbihan. Alors pendant ces trois jours, on a eu la présence de la personne qui a conçu la formation, qui était un prestataire externe de La Poste qui s'appelle SECUREX et puis, on a eu également la présence d'un responsable RH Courrier, du groupe La Poste.

Euh...Au bout de trois jours, nous sommes repartis avec un certain nombre d'éléments, des éléments du type euh...des modèles de jeux de rôles, des vidéos et puis un diaporama, voilà, donc trois outils qui nous ont servi pour démultiplier les premières formations. Voilà pour ce qui est du temps que nous avons passé en formation de formateurs. Nous sommes revenus puis dans les jours qui ont suivi, j'ai commencé à animer ces sessions là.

Alors une session comment ça se passe ? Il y a une quinzaine de...douzaine, plutôt une douzaine sur ces sessions, une douzaine de stagiaires, avec une cible précise pour ce type de cours là, ce sont des Directeurs d'Etablissements et des encadrants. Alors Directeurs d'Etablissements, ce sont des gens qui gèrent un bureau et puis les encadrants ce sont les n-1 de ces directeurs, des managers.

Les formations, alors qu'est-ce que je pourrais te dire...Alors la formation elle démarre, on présente euh...on a toute une partie théorique où on présente les enjeux, où on présente les enjeux de ce programme, avec des éléments chiffrés et on propose aux stagiaires des outils d'analyse, pour aller...pour avoir une situation très précise de l'état de leur établissement, pour ne pas avoir de préjugés hein, mais avoir des outils, essentiellement des outils informatique pour faire des requêtes ou des recherches, pour savoir qu'il y a tant d'agents, sur tant de jours, sur telle périodicité etc....ça c'est la première partie. Ensuite il y a toute une partie communication où on explique aux encadrants managers, aux directeurs, comment ils vont informer leur personnel sur cette nouvelle démarche, parce que c'est nouveau à La Poste, donc comment ils vont informer le personnel de cette démarche et puis euh...on leur donne également un certain nombre de documents de

base règlementaire, avec des cas, des figures bien précises, on a le droit d'être absent dans un certain nombre de cas de figures, exemple au moment de la naissance d'un enfant, un papa à droit à trois jours. Maintenant on dit 'base règlementaire' parce qu'on s'aperçoit aussi qu'il y a un certain nombre de choses qui sont plus du domaine d'une culture...d'une pratique de culture hein, des gens qui se sont imaginé qu'on avait le droit à des congés, mais qui sont complètement à côté, donc à un moment donné ils ont un peu la vie dure parce qu'au fil des années c'était devenu une habitude, on a l'impression que « si j'y ai droit » mais « ah non c'est écrit nul part ». Donc on a toute une première journée où on a ce rappel des bases, comment on va communiquer auprès des agents et puis il y a la deuxième journée où c'est essentiellement des mises en situations. C'est-à-dire en présence d'un agent qui a tel comportement, qui a telle culture, qui a tel sens professionnel, comment tu fais ?

Alors la première journée est nécessaire parce qu'il faut un minimum de connaissances sur le sujet, mais la deuxième journée ça demande de la pratique et ça c'est important aussi. Il vaut mieux qu'ils s'entraînent comme ça dans une salle à une douzaine, pour être très à l'aise devant l'agent, on doit éviter d'être un peu pris au dépourvu devant l'agent et qu'ils se disent « comment je vais m'y prendre pour l'entretien, par quoi je commence, qu'est-ce que je vais lui dire, qu'est-ce qu'il faut que j'évite de lui dire, jusqu'où je peux m'immiscer dans sa vie privée ou pas » enfin bon voilà. Donc sur l'Ouest Bretagne, Finistère et Morbihan, on a animé...je dit 'on' parce qu'on était plusieurs formateurs, une vingtaine de sessions et pratiquement...donc une vingtaine de sessions ça fait 240 personnes à peu près qui ont été formées. Maintenant le déploiement arrive en Haute Bretagne, c'est-à-dire Ille-et-Vilaine et Côtes d'Armor, et puis ça va suivre, on va avoir Loire-Atlantique - Vendée, et puis Tours - Anjou et pareil pour la Normandie. Voilà, reproduire cette formation dans chaque groupe de départements.

Entre-temps, les remontées...enfin les retours d'expériences qu'on a pu faire, vers SECUREX, vers ce responsable RH qu'on avait vu au moment des trois premiers jours de formation à Paris, et bien ces remontées ont été enregistrées et il y a eu des modifications dans le cours qu'on doit démultiplier. Donc le cours qu'on a démultiplier en octobre n'est plus tout à fait le même que celui qu'on va démultiplier demain ou dans les semaines qui viennent.

l2 : Qu'est-ce qu'il y a eu comme modifications et pourquoi ?

L2 : Alors il y a eu des changements essentiellement au niveau des jeux de rôles, parce que c'était des mises en situation qui étaient...j'allais dire peut être pas très réelles, un peu des cas d'école, des trucs qui étaient un peu sur joués. Il y en a eu plus, de façon à pouvoir aussi varier, sûrement aussi pour dynamiser et donner plus d'intérêt. Alors plus de jeux de rôles aussi parce que les différents entretiens...enfin les différentes mises en situation qu'on a, correspondent à différents types d'entretiens. Certains entretiens sont relativement simple à avoir entre le manager et l'agent, d'autres sont plus complexes, donc on passe plus de temps, on le refait plusieurs fois, enfin c'est une mise en pratique similaire, c'est aussi le principe du jeu de rôle. Et puis également, le découpage de la formation a été changé, les premières formations qu'on a fait, je vous disais, la première journée plutôt règlementaire plutôt théorique, la deuxième journée mise en pratique et il semblerait

qu'on va panacher un peu les deux, pour mixer sur les deux journées et puis pour éviter la lassitude et apporter un peu de dynamique à la formation.

Alors cette formation elle est un peu...un peu particulière, parce que, outre le formateur, nous sommes accompagnés d'un des Directeurs d'Etablissement pendant ces deux jours. Le rôle du Directeur d'Etablissement c'est plus un rôle de témoin. Il confirme, alors je dirais les apports un peu livresques que le formateur peut avoir en y mettant des exemples, du vécu, voilà. Donc sa présence, je dirais, n'est pas absolument nécessaire, on fait des sessions sans Directeur d'Etablissement quand il n'est pas disponible, mais quand un directeur est là, il peut apporter des petits plus. C'est d'autant mieux perçu que dans la salle, les stagiaires, ce sont des gens qui ont le même métier que lui.

Alors cette formation elle est aussi particulière parce qu'il y a plein de gens qui ont pris part à sa construction et qui prennent part à son suivi, donc il y a eu le Campus, avec les formateurs, il y a eu la direction RH du Courrier, il y a eu des ingénieurs de formations, les ingénieurs de formations en général ce sont eux qui construisent les formations, donc contenu et pédagogie, là pour le coup il y a eu un prestataire externe qui est SECUREX. Côté aussi un peu particulier de cette formation, ce ne sont pas que des formateurs qui dispensent les cours, il y a aussi d'autres collègues qui travaillent dans un service de La Poste qui s'appelle la Direction du Pilotage et de la Stratégie qui ont aussi dispensé cette formation, un DPS hein, donc Direction du Pilotage et de la Stratégie. Et puis également, formation un peu atypique puisque les messages que l'on fait passer sur une DOTC ou sur une autre DOTC hein, sur un département ou sur un autre département, ne sont pas les mêmes puisque la situation dans un département ou dans un autre n'est pas forcément la même. Je pense par exemple à l'absentéisme en région Bretagne, en région parisienne ou en Corse n'est pas identique, donc les messages qu'on va faire passer selon qu'on est en Normandie, selon qu'on est en Anjou Maine, selon qu'on est en Finistère, vont être différents, donc ça c'est une mise à jour par rapport au public qu'on va trouver.

Cette formation elle a aussi...ce qu'on dénote, c'est qu'à chaque clôture de session, à la clôture des deux jours de formation, une personne intervient, personne qu'on appelle nous membre du CODIR Conseil de Direction, Conseil de Direction c'est-à-dire quand je parle de DOTC il y a un directeur et ce directeur a un certain nombre de n-1, Directeur Financier, Directeur Communication, Directeur de la Production...donc un de ces directeurs pour remarteler le message, apporter des réponses aux questions qui ont pu surgir pendant ces quelques jours et puis aussi bien montrer l'intérêt de l'accord de ce projet, c'est pas un projet de plus, c'est vraiment un des enjeux majeurs.

Cette formation comme je le disais, est intéressante, elle correspond à des enjeux, à des réalités du terrain, à une demande, mais on a aussi d'autres enjeux très stratégiques à La Poste, et quelques fois notre public de stagiaire manager, se demande par où commencer «ça c'est important, ça c'est important, ça c'est urgent... », donc le fait que quelqu'un du Conseil de Direction intervienne à la fin, ça amplifie, ça ordonne bien l'importance de l'enjeu. Voilà un petit peu pour cette formation là.

13 : Quels outils utilisez-vous en matière de pédagogie active, notamment pour susciter l'intérêt et la motivation des apprenants ?

L3 : Oui alors effectivement, pour un grand nombre de formation, c'est vrai pour celle là, c'est vrai pour d'autres aussi, ce sont des formations obligatoires, obligatoires et importantes. Obligatoire c'est-à-dire que le stagiaire ne vient pas de façon volontaire, souvent on démarre la session en disant « qu'est-ce que tu es venu chercher ? Qu'est-ce que tu attends ? De quoi tu as besoin en repartant demain soir ? » enfin qu'est-ce qui lui serait utile. Et là on a des « j'en sais rien, moi je connais pas le contenu, j'ai lu le titre mais PRESENCEO ça me parle pas trop » ou alors « je crois que j'ai déjà fais cette formation il y a cinq ans, donc c'est la même chose » ou « de toute façon on m'a obligé à venir ». Partant de là, c'est vrai que c'est pas évident ! (*rires*) Et puis dans la mesure où on leur dit aussi qu'ils ont été obligé d'y aller, parce que c'est un enjeu stratégique, ça met aussi la pression parce que ça veut dire que c'est hyper important. De ce fait là c'est pas évident pour le formateur parce qu'ils sont en attentes de choses vraiment très importantes, ils s'attendent à recevoir des choses très nouvelles, très vitales tout ça...ça met un peu plus la pression quoi euh...bon...

Alors moi j'ai pas suivi...je fais une petite parenthèse, je suis formateur depuis pas très longtemps et j'ai pas suivi de module de pédagogie spécifiquement sur la pratique du formateur, donc moi j'ai tendance un peu à me mettre dans la peau du stagiaire et à me dire « bon, si j'étais à leur place, comment je ferais ça ? ». Donc je commence ma session en leur disant « c'est un des enjeux stratégiques, mais parmi d'autres », de toute façon en tant que managers ils sont déjà habitués à travailler sur des gros dossiers comme ça, et puis de toute façon on a deux jours pour s'y mettre de façon à repartir avec tous les éléments indispensables, ça c'est essentielle.

Pour ce qui est des méthodes actives, déjà, je sais pas si c'est une caractéristique de La Poste, mais on commence par ce qu'on appelle un tour de table, on fait parler chacun. Donc là c'est important sur un sujet comme celui-là, parce que c'est un sujet assez sensible hein, qui touche la personne, c'est un sujet personnel, donc c'est bien que chaque personne s'exprime, ça peut durer un moment. Par contre il faut canaliser, moi j'ai pour habitude de mettre au tableau ce que j'attends qu'ils me disent, donc ça on nous l'a proposer...on nous a proposer une trame en formation de formateurs « quelles sont mes connaissances en matière d'absentéisme ? Comment ça se passe dans le service ? Combien de personnes je gère ? » Voilà des questions comme ça que j'écris au tableau pour les orienter. Sachant que...comme on travaille sur des DOTC, des groupes de départements, en général les stagiaires se connaissent les uns les autres, ça facilite, on a pas besoin d'une présentation trop poussée mais par contre c'est bien qu'il raconte un petit peu le vécu de leur service, par rapport aux effectifs qu'ils encadrent, présences, absences etc....Quand je parle d'absence ce sont des absences liées à la maladie, liées à des événements etc....Ensuite, il va y avoir pendant cette session, des phases de réflexion, je sais pas si 'réflexion' est vraiment le terme approprié, c'est-à-dire que par exemple je prends mon cas ! (*rires*) « Ce matin je me sens pas bien, flagada, enrhumée... » et bien je me demande « Qu'est-ce qui fait que je vais aller travailler ou pas aller travailler aujourd'hui ? J'aurais bien envie de rester à la maison, mais qu'est-ce qui fait que au contraire je vais aller au bureau ? Donc ça je le mets sur le tableau, je mets vert le + et rouge le - et on remplit, ce qui fait que j'y vais, ce qui fait que j'y vais pas, et après on

analyse tous ensemble. Là c'est assez riche hein...ils ont plein de choses à dire. Bien sûr c'est personnel, 36
mais aussi tout ce qu'ils ont entendu, après on analyse et on débat différents cas, des faits de société, des cas 37
liés à l'individu lui-même, des cas d'entreprise etc.... Donc là, c'est un moment où il y a de l'échange. 38

D'autres moments également, parce qu'on a un diaporama, mais bon si le formateur se contente de dérouler 39
le diapo c'est un peu sec et c'est pas très vivant, donc le faire sous forme de questions, « bien d'après 40
vous... », quand on annonce des chiffres par exemple « d'après vous combien... », « toi tu dirais 41
combien ? », « combien d'absents chaque jour ? », « 5000 », « 3000 », « 10000 », « 100000 », ça permet 42
de...de...ils participent tous. Alors non, les stagiaires participent pas tous, il y a de gens qui sont très 43
bavards, presque prêts à couper la parole si c'est pas cadré, il y a ceux qu'on entend peu, il y a des gens qui 44
ont tendance à parler plutôt avec leur voisin, soit ils n'ont pas tout compris peut être soit ils ont un truc 45
intéressant à dire mais ils n'osent pas le dire devant tout le monde, donc là c'est vraiment le rôle du formateur 46
de réguler un peu, donc ça, ça fait partie des choses que d'emblé, quand je démarre un module, j'annonce, je 47
présente, « ce sont mes petites manies, j'aime bien qu'on respecte ces choses là, on va tous s'écouter, on ne 48
va pas se couper la parole, on éteint les téléphones, on va arriver tous à l'heure, le cours dure de telle heure à 49
telle heure, il y aura une pause de telle heure à telle heure, on sort pas euh...quand je suis là, je suis là, même 50
si vous n'avez pas fait le choix à l'origine d'être là, maintenant vous avez fait le choix d'y participer, il y a un 51
cadre et on le respecte», voilà. Ca on l'écrit en général et je le laisse affiché pour que ce soit bien visible. 52

Alors après comme autre méthode d'animation, et bien par exemple quand on va faire les mises en situation, 53
il y a différentes façons de présenter les mises en situation. Pour les premières mises en situation, souvent on 54
demande...alors on fait un appel à volontaires, ils sont plutôt bons élèves, on a toujours des gens qui sont 55
plus acteurs que d'autres, donc un appel à volontaires, pour pas les mettre en difficulté. Donc pour les 56
premières mises en situation on les met en groupe, il y a la moitié de la salle qui prépare un rôle et l'autre 57
moitié qui prépare l'autre rôle, ils préparent à plusieurs et puis au dernier moment ils se disent qui est-ce qui 58
y va « toi tu le sens bien allé ! ». Ca peut être ça, mais rarement pour les premiers jeux de rôle je demande à 59
quelqu'un de le préparer tout seul. Je sais qu'il y a un formateur qui fait sortir la personne qui va jouer le jeu, 60
il la fait sortir dans le couloir avec son sujet, elle revient...enfin elle prépare toute seule et elle revient devant 61
tout le groupe pour la mise en situation. Moi pour le premier je le fais pas, parce que bon...j'ai pas envie de 62
mettre les gens en difficulté, il y en a qui sont à l'aise hein mais bon hein. Et puis au fil de l'eau en général, 63
même si il y a un volontaire d'emblé, ils se prennent au jeu et puis à un moment ils comprennent que ils 64
finiront tous par le faire à un moment ou à un autre. Donc pour ces mises en situation, au moment de la 65
formation de formateurs, pendant les trois jours là, on était reparti avec des vidéos, les vidéos correspondent à 66
peu près, alors c'est vraiment à peu près à des mises en situation...parce que ce ne sont pas des vidéos 67
réalisées dans le cadre postal mais par SECUREX le prestataire. Alors ces vidéos ont le mérite par contre de 68
dédramatiser, elles sont un petit peu prises sur le ton de la rigolade, des boutades un petit peu, donc elles 69
dédramatisent. Et c'est par exemple des vidéos sur ce qu'il faut pas faire, « je le fais alors qu'il faut pas le 70
faire », donc ça fait bien rire tout le monde et je leur dis « maintenant on va le faire, mais comme on pourrait 71
le faire réellement, en bonne et due forme. Donc voilà pour les différentes méthodes. 72

Ce que je fais aussi le second matin, c'est de leur demander si ils se souviennent de ce dont on a parlé le 73
premier jour, et quelques fois...ils ont un petit peu de mal ! Alors là, j'ai plusieurs techniques... Quand je 74

vois qu'ils ont vraiment pas de...pas d'idées du tout, soit je leur demande de se mettre deux par deux, se 75
mettre deux par deux et comme ça ils reparlent, et ça revient, et je leur demande à chaque binôme de préparer 76
une question qu'ils poseront à un autre binôme dans la salle. Alors en même temps, ça a un petit côté ludique 77
parce que, c'est-à-dire que « à bah tiens je vais le piéger là bas », enfin gentiment quoi hein ! Ou si je sens 78
que mon groupe est un peu sec, en général moi je prépare toujours des petites questions en stock que je mets 79
par écrit, je les mets soit dans un chapeau ou une petite boîte que j'ai, je secoue, chacun prend un papier, tire 80
la question au hasard et la pose aux autres. Ça permet de se remettre en mémoire ce qu'on a vu, et puis bien, 81
ça permet d'enchaîner sur la deuxième partie. Voilà donc ça c'est des choses que je fais sur des sessions de 82
plusieurs journées d'affiler, mais sur une journée c'est trop long. 83

Alors la session elle se termine systématiquement par une fiche d'évaluation, on demande à chaque stagiaire 84
d'évaluer « à chaud » la formation, donc c'est un questionnaire avec comme notation quatre possibilités : ++ 85
donc c'est très bien, + c'est bien, - moins bien et – c'est pas terrible. Donc c'est 13 questions comme ça, qui 86
parlent du contenu, de la facilité que les gens auront à mettre en application, des outils pédagogiques qui ont 87
été proposés, des interactions qu'il y a eu avec nous... donc voilà, ce sont des évaluations qui sont écrites 88
qu'on donne à la fin de chaque session, et on nous demande de les saisir dans une application nationale. Moi 89
ce que j'aime bien dans ces feuilles c'est qu'il y a du blanc ! (*rires*) J'aime, enfin je demande 90
systématiquement aux gens d'écrire, d'écrire vraiment leur ressenti, ce qu'ils ont vécu, ce qu'ils ont 91
apprécié...et ça nous permet à nous formateur de changer notre façon de faire pour les formations suivantes. 92
Ça peut être faire un support écrit parce que ce que je leur ai dit oralement ça leur a pas suffi, il faut peut être 93
que je le mette en place. Si ils me disent que cette partie là est trop longue c'est à moi de voir comment la 94
modifier, comment je vais pouvoir la rendre plus vivante. Voilà donc ça c'est ce qu'on appelle l'évaluation 95
« à chaud », et puis au-delà de cette évaluation, il y a ce qu'on appelle « l'évaluation à froid » enfin...c'est 96
une EAF, Evaluation des Acquis de la Formation. Alors au début de chaque session, donc de cette formation 97
'PRESENCEO' qui dure deux jours, le premier matin de la session on leur donne un questionnaire avec une 98
dizaine, une vingtaine de questions, et les stagiaires vont répondre en fonction de leurs connaissances 99
actuelles, ils en ont souvent, dans une première colonne qui est la colonne de gauche. Ce questionnaire on le 100
met de côté, et on reprend ce même questionnaire le deuxième soir en fin de journée, à la fin de la session et 101
ils remplissent alors la colonne de droite. Donc bien souvent les réponses sont différentes puisque le premier 102
matin ils avaient peu de connaissances et la deuxième fois ils ont acquis un certain nombre de ressources, on 103
se les transmet ensuite entre collègues pour les saisir dans l'application 'EAF' Evaluation des Acquis de la 104
Formation. Sur cette évaluation on met une note, on note la ponctualité de l'agent, bon bien sûr son absence 105
si c'était le cas, mais sa ponctualité, sa participation, les formations nécessaires qui seraient complémentaires 106
pour lui...voilà en fait on fait des propositions. 107

Cette 'EAF', alors elle se fait au niveau du Campus, mais le hiérarchique du stagiaire peut y avoir accès, 108
donc c'est l'importance de cette 'EAF' aussi, parce que...c'est-à-dire que quand le stagiaire revient dans son 109
bureau quelqu'un se soucie de savoir ce qu'il a appris pendant cette formation. Et puis le but de cette 'EAF', 110
alors on en est au balbutiement là, mais ce sera que plusieurs mois plus tard on refasse un point en disant 111
« depuis six mois quelle est l'impact de cette formation, est-ce qu'il y a des choses supplémentaires qui sont 112
nécessaires ». Il y a un groupe de travail, notamment avec des formateurs, dont je ne fais pas partie, qui 113
travaille sur ce sujet là précisément. 114

14 : Quel recul pouvez-vous prendre par rapport à votre métier de formatrice, tant au niveau de l'intérêt de l'apprenant qu'au niveau de votre posture ?

L4 : Le sens de formateur, enfin si je peux...euh...c'est une notion un peu scolaire. animateur ça veut dire qu'il y a un échange entre le stagiaire et nous même. Alors moi je sais pas trop...je suis formatrice, on va dire récente, j'ai pas de méthode de formateur, j'ai pas suivi de formation, enfin de formation de formateur si on peut dire. Effectivement c'est important de faire de l'animation, alors forcément, mais pas au détriment du contenu, il faut que le contenu reste et l'animation c'est pour faire participer le groupe. Par contre je trouve qu'on est un petit peu sec, alors parfois j'invente des choses, alors je sais pas trop jusqu'où je peux aller, si on reste bien dans le cadre du Campus. Alors par exemple, moi il m'est arrivé de demander aux stagiaires de créer comme un genre de...alors ce sont des gens qui ne se connaissent pas forcément en arrivant en cours, alors 'PRESENCEO' c'est un peu particulier parce que ce sont des départements, mais il y a des formations où on reçoit des gens qui ne se sont jamais vu, qui font le même métier, ou pas tout à fait d'ailleurs, mais qui ne se connaissent pas. Et donc ce qui arrive c'est qu'à la fin de la session, je leur demande de s'échanger leurs adresses mails et qu'ensuite ils continuent de se passer de l'information les uns les autres, donc faire comme un réseau d'échanges. Hier par exemple, j'avais un cours commercial, il y a un des stagiaires que j'ai revu hier que j'avais déjà eu il y a un ou deux ans et qui m'a dit « vous vous souvenez à la fin du cours on avait collecté toutes les adresses mails de tout le monde », je me souvenais pas que j'avais ça ! mais il m'a dit « ça m'a servi, parce que je suis resté en relation avec un tel et un tel, et c'est très utile, parce que quand on a des informations, ça enrichi », voilà donc partage. Mais bon ça il y a des formations où on peut pas le faire, c'est un peu au feeling.

Mais effectivement moi je ne me sens pas grande animatrice dans l'âme, dans la mesure où j'ai pas de pratiques ou de techniques établies.

15 : Parleriez-vous d'une équipe de formateurs ?

L5 : Non. On a rarement l'occasion de travailler à plusieurs, ici en tout cas, et ça c'est...c'est un inconvénient majeur. Ce matin...enfin, il y a l'esprit d'équipe, le partage des connaissances de l'un vers l'autre, mais ça on l'exploite très peu, moi je trouve oui, on est très peu sur les forces d'un formateur. C'est-à-dire que chacun le fait comme il le pense dans son coin, sans le faire partager. C'est dommage parce que je pense qu'on aurait besoin des modèles de chacun, parce qu'on profiterait aussi des apports des autres et puis ce serait plus vivant. Dans le cours, on peut retrouver plusieurs fois le même stagiaire mais sur des thèmes différents, et du coup je me demande comment je vais faire cette fois pour ne pas qu'il revive la même formation, sinon ils vont dire « c'est toujours pareil la formation...nanana... », donc il faut varier les méthodes, et il y a des fois où les cours tournent un peu euh...donc là le travail avec d'autres ce serait vraiment porteur, ce serait que du plus.

De la même façon, là on parle de formation de formateur, les trois jours de formation à Paris, dans les jours suivant il a fallu qu'on parte faire cours, même si on est pas vraiment tout de suite prêt, et là si on c'était dit

« comment tu va faire ça, comment tu as compris ça, qu'est-ce que tu en penses... » Bon...ce serait super. 13
Moi à la limite ce que j'adorerais avant de faire cours, c'est d'aller suivre des cours de collègues, pour m'en 14
resservir, me donner des idées. C'est rarement le cas, par manque de temps, essentiellement par manque de 15
temps j'allais dire. Et puis alors ici à Rennes, je sais pas si à Nantes c'est le cas, mais ici à Rennes on est sept 16
formateurs et chaque formateur à une spécialité, il y en a un qui est plutôt sur le management, il y en a qui est 17
plutôt prévention, un autre plutôt commercial etc....ils ressentent pas trop le besoin de changer. Moi comme 18
formatrice j'aimerais aller voir l'un et l'autre, et l'autre et l'autre, mais ça se fait pas. 19

Par rapport aux techniques et aux méthodes, on arriverait à copier des choses, à les aménager, ce serait 20
vraiment un plus. Dans l'équipe, il y a mes collègues qui sont là depuis plusieurs années, enfin quand je dis 21
plusieurs années c'est peut être même plus, je sais pas très bien, enfin un certain nombre d'années... (rires), 22
il y a des collègues qui sont plus récents, il y a des collègues qui ont beaucoup d'expérience à La Poste, donc 23
ce serait bien que chacun confronte...euh...ses qualités, enfin partager ses qualités, ses méthodes de travail, 24
enfin même par rapport au contenu, des fois par rapport au contenu on a des trucs on sait pas trop où on peut 25
aller piocher, dans quelle application...mais bon. 26

Pour parler du métier, je dirais ni formateur, j'essais de pas être trop...enfin j'essais d'être au plus près de 27
mes stagiaires, certainement pas une grande animatrice non plus ! Par contre ce qui serait intéressant dans ce 28
sens, ce serait de faire des stages sur le terrain, pour vraiment être près des stagiaires, pour voir vraiment ce 29
qu'ils vivent, pour pas être trop en opposition avec la réalité, c'est important ça je trouve. Il y a des 30
formations, on sait pas du tout ce qui se passe sur le terrain, là l'image c'est « la formation ils savent pas du 31
tout, c'est de la théorie mais en pratique ils savent pas ce qui se passe ou alors c'est dans un monde vraiment 32
imaginaire ». 33

l6 : Là c'est difficile de susciter l'intérêt des formés non ?

L6 : Oh oui. Alors si on est allé les voir, qu'on a pu voir leur problématique, comment ils pratiquaient, ce qui 1
était mis en place, ils trouveraient plus d'intérêt à venir en formation et nous on aurait plus de crédibilité. Le 2
partage entre les formateurs qui sont déjà allé sur le terrain ce serait vraiment enrichissant. 3

l7 : Ca ferait alors partie des idées innovantes en matière de pratique des formateurs ?

L7 : Oui bien sur. Il y a des formateurs je sais pas comment ils se positionnent en matière de pédagogie aussi. 1
Je comprends bien que certains collègues sont peut être plus animateurs, ils sont peut être moins pointus dans 2
le contenu, après c'est pas un reproche, mais ils sont excellents acteurs. Ce qui fait que le message qu'ils vont 3
faire passer et bien les stagiaires y sont certainement plus attentifs, et puis on a d'autres collègues qui sont 4
plus...plus fédérateur, plus sur le contenu, et dont la relation avec les stagiaires est plus euh...prof / élève. 5
Donc oui, pour ce qui est des idées innovantes, sûrement que l'échange entre nous formateurs serait un plus 6
pour tout le monde. 7

4.2. Grille d'analyse

THEMES	SOUS-THEMES IDENTIFIES PAR LE CHERCHEUR / RETRANSCRIPTION	ANALYSE THEMATIQUE, MOTS CLES	IMPRESSIONS CLINIQUES DU CHERCHEUR
INGENIERIE PEDAGOGIQUE	<p><u>Ressources :</u></p> <p>-« Formation de formateurs, c'est-à-dire que nous sommes allés trois jours à Paris, regarder les documents qu'on nous proposait et qu'on allait devoir mettre en pratique sur les sessions qu'on démultiplie » (L1, L6)</p> <p>-« des méthodes actives, on nous a proposer une trame en formation de formateurs » (L3, L22)</p> <p>-« autre méthode d'animation, et bien par exemple quand on va faire les mises en situation » (L3, L52)</p> <p><u>Outils pédagogiques :</u></p> <p>-« un certain nombre d'éléments, des éléments du type euh...des modèles de jeux de rôles, des vidéos et puis un diaporama, voilà, donc trois outils » (L1, L14)</p> <p>-« des outils d'analyse » (L1, L24)</p> <p>-« des outils informatique pour faire des requêtes ou des recherches » (L1, L26)</p> <p><u>Créativité :</u></p> <p>-« si je sens que mon groupe est un peu sec, en général moi je prépare toujours des petites questions en stock que je mets par écrit, je les mets soit dans un chapeau ou une petite boîte que j'ai, je secoue, chacun prend un papier, tire la question au hasard et la pose aux autres » (L3, L77)</p> <p>-« Si ils me disent que cette partie là est trop longue c'est à moi de voir comment la modifier, comment je vais pouvoir la rendre plus vivante » (L3, L93)</p> <p>-« Par contre je trouve qu'on est</p>	<p>Formation de formateurs, mettre en pratique</p> <p>Méthodes actives, trame</p> <p>Méthode d'animation</p> <p>Je sens, je prépare</p> <p>Modifier, vivante</p>	<p>Ressources du formateur transmises lors des formations de formateurs, mais seulement une trame leur est proposée</p> <p>Variété des outils pédagogiques</p> <p>Dimension individuelle de la créativité, aucune donnée sur le travail de groupe pour créer e nouveaux outils</p> <p>Toujours dimension individuelle mais créativité du formateur</p>

	un petit peu sec, alors parfois j'invente des choses, alors je sais pas trop jusqu'où je peux aller, si on reste bien dans le cadre du Campus » (L4, L5)	J'invente, cadre	Seule dans la créativité donc exprime des difficultés dans le cadrage
POSTURE PROFESSIONNELLE	<p><u>Dimension de l'action :</u></p> <p>-« c'est pas évident pour le formateur parce qu'ils sont en attentes de choses vraiment très importantes, ils s'attendent à recevoir des choses très nouvelles, très vitales tout ça...ça met un peu plus la pression quoi » (L3, L10)</p> <p>-« si le formateur se contente de dérouler le diapo c'est un peu sec et c'est pas très vivant » (L3, L38)</p> <p><u>Didactique professionnelle :</u></p> <p>-« je suis formateur depuis pas très longtemps et j'ai pas suivi de module de pédagogie spécifiquement sur la pratique du formateur, donc moi j'ai tendance un peu à me mettre dans la peau du stagiaire » (L3, L12)</p> <p>-« Bien sûr c'est personnel » (L3, L35)</p> <p>-« c'est vraiment le rôle du formateur de réguler un peu » (L3, L45)</p> <p>-« Le sens de formateur, enfin si je peux...euh...c'est une notion un peu scolaire » (L4, L1)</p> <p>-« animateur ça veut dire qu'il y a un échange entre le stagiaire et nous même. Alors moi je sais pas trop... » (L4, L2)</p> <p>-« moi je ne me sens pas grande animatrice dans l'âme, dans la mesure où j'ai pas de pratiques ou de techniques établies. » (L4, L18)</p> <p><u>Positionnement par rapport aux autres formateurs :</u></p> <p>-« Je sais qu'il y a un formateur qui fait sortir la personne qui va jouer le jeu, il la fait sortir dans le couloir avec son sujet, elle revient...enfin elle prépare toute seule et elle revient devant tout le groupe pour la mise en situation. Moi pour le premier je</p>	<p>Attentes, pression</p> <p>Sec, pas vivant</p> <p>Pratique, dans la peau du stagiaire</p> <p>personnel</p> <p>rôle, réguler</p> <p>notion scolaire</p> <p>animateur, échange</p> <p>pas de pratique</p> <p>Un formateur, moi pas</p>	<p>Pression en situation de formation, « contrat didactique », pression pour répondre aux attentes et aux besoins</p> <p>Essais d'assurer au mieux la trajectoire vers la connaissance</p> <p>Sans savoir comment se positionner, la formatrice s'identifie aux stagiaires</p> <p>Dimension individuelle</p> <p>Rôle de régulation du formateur</p> <p>Ne se reconnaît pas dans la notion de formateur</p> <p>Ne sait pas trop comment se positionner, animateur veut dire échange et elle ne semble pas convaincu du fait de son manque de pratique</p> <p>Comparaison entre les méthodes utilisées</p>

	<p>le fais pas » (L3, L59)</p> <p>-« certains collègues sont peut être plus animateurs, ils sont peut être moins pointus dans le contenu, après c'est pas un reproche, mais ils sont excellents acteurs » (L7, L2)</p>	<p>Plus animateur, moins pointus, excellents acteurs</p>	<p>Dévalorisation de son rôle, voit les autres plus compétents qu'elle</p>
<p>REFLEXIVITE</p>	<p><u>Réflexivité sur le groupe, coopération :</u></p> <p>-« qu'on s'aperçoit aussi qu'il y a un certain nombre de choses qui sont plus du domaine d'une culture...d'une pratique de culture » (L1, L33)</p> <p>-« On a rarement l'occasion de travailler à plusieurs, ici en tout cas, et ça c'est...c'est un inconvénient majeur. » (L5, L1)</p> <p>-« il y a l'esprit d'équipe, le partage des connaissances de l'un vers l'autre, mais ça on l'exploite très peu, moi je trouve oui, on est très peu sur les forces d'un formateur » (L5, L2)</p> <p>-« si on c'était dit « comment tu va faire ça, comment tu as compris ça, qu'est-ce que tu en penses... » Bon...ce serait super » (L5, L11)</p> <p>-« Moi comme formatrice j'aimerais aller voir l'un et l'autre, et l'autre et l'autre, mais ça se fait pas. » (L5, L17)</p> <p><u>Echanges de pratiques :</u></p> <p>-« enfin les retours d'expériences qu'on a pu faire, et bien ces remontées ont été enregistrées et il y a eu des modifications » (L1, L52)</p> <p>-« ça nous permet à nous formateur de changer notre façon de faire » (L3, L90)</p> <p>-« Il y a un groupe de travail, notamment avec des formateurs, dont je ne fais pas partie, qui travaille sur ce sujet là précisément. » (L3, L110)</p> <p>-« je leur demande de s'échanger leurs adresses mails et qu'ensuite ils continuent de se passer de l'information les uns les autres, donc faire comme un</p>	<p>Pratique de culture</p> <p>Rarement, plusieurs</p> <p>Esprit d'équipe, partage, forces</p> <p>Ce serait super</p> <p>J'aimerais</p> <p>Retours d'expériences</p> <p>Changer</p> <p>Groupe de travail</p> <p>Echanger</p>	<p>Identité collective ?</p> <p>Regret de ne pas pouvoir travailler plus souvent à plusieurs</p> <p>Besoin d'échanger entre pairs pour renforcer la confiance en son métier, la coopération serait bénéfique pour donner du sens aux actions de chacun et pour que chacun puisse se positionner</p> <p>Les retours d'expérience permettent à chacun de réévaluer ses besoins et de se positionner par rapport au changement</p> <p>Reconnaissance de l'existence de certains groupes de travail, mais absence d'engagement</p> <p>Fière de contribuer à l'échange entre les stagiaires, identification</p>

	<p>réseau d'échanges » (L4, L11)</p> <p>-« Par rapport aux techniques et aux méthodes, on arriverait à copier des choses, à les aménager, ce serait vraiment un plus » (L5, L19)</p> <p>-« Le partage entre les formateurs qui sont déjà allé sur le terrain ce serait vraiment enrichissant. » (L6, L3)</p> <p><u>Réflexion sur les changements :</u></p> <p>-« sûrement aussi pour dynamiser et donner plus d'intérêt » (L2, L3)</p>	<p>Réseau d'échange</p> <p>Copier, aménager</p> <p>Enrichissant</p> <p>Dynamiser, intérêt</p>	<p>de leur plaisir à échanger et l'absence de sa satisfaction personnelle quant aux échanges entre pairs</p> <p>Reconnaissance des bénéfices qu'elle pourrait tirer des échanges entre pairs</p> <p>Intérêts du changement</p>
<p>PROFESSIONNALISATION</p> <p>PERSPECTIVES PROJETS D'INNOVATION</p>	<p><u>Propositions innovantes :</u></p> <p>-« aussi bien montrer l'intérêt de l'accord de ce projet, c'est pas un projet de plus, c'est vraiment un des enjeux majeurs. » (L2, L37)</p> <p>-« elle correspond à des enjeux, à des réalités du terrain, à une demande, mais on a aussi d'autres enjeux très stratégiques à La Poste » (L2, L39)</p> <p>-« je pense qu'on aurait besoin des modèles de chacun, parce qu'on profiterait aussi des apports des autres et puis ce serait plus vivant » (L5, L4)</p> <p>-« il faut varier les méthodes, et il y a des fois où les cours tournent un peu euh...donc là le travail avec d'autres ce serait vraiment porteur, ce serait que du plus. » (L5, L8)</p> <p>-« Moi à la limite ce que j'adorerais avant de faire cours, c'est d'aller suivre des cours de collègues, pour m'en resservir, me donner des idées. C'est rarement le cas, par manque de temps » (L5, L13)</p> <p>-« il y a des collègues qui ont beaucoup d'expérience à La Poste, donc ce serait bien que chacun confronte...euh...ses qualités, enfin partager ses qualités, ses méthodes de travail, enfin même par rapport au contenu, des fois par rapport au contenu on a des trucs on sait pas trop où on peut aller piocher, dans quelle application...mais</p>	<p>Intérêt, enjeux</p> <p>Enjeux stratégiques</p> <p>Modèles de chacun, apports des autres</p> <p>Varié les méthodes, travail avec d'autres, porteur</p> <p>Donner des idées, manque de temps</p> <p>Expérience, partager, méthodes</p>	<p>Importance de montrer les enjeux du changement, et comprendre la réalité du terrain pour s'engager</p> <p>Comprendre la stratégie pour avancer dans la professionnalisation</p> <p>Besoin des échanges de pratiques pour avancer et s'apporter mutuellement</p> <p>Aller vers le collectif, renforcer la cohésion pour rendre les actions porteuses de sens</p> <p>Assister aux prestations pédagogiques des collègues pour s'en resservir et s'enrichir, caler des temps d'action</p> <p>L'expérience est valorisée pour la richesse des ressources qu'elle peut apporter aux autres, besoin des communautés de pratiques</p>

	<p>bon. » (L5, L22)</p> <p>-« ce qui serait intéressant dans ce sens, ce serait de faire des stages sur le terrain, pour vraiment être près des stagiaires, c'est de la théorie mais en pratique on sait pas ce qui se passe ou alors c'est dans un monde vraiment imaginaire » (L5, L28)</p> <p>-« Donc oui, pour ce qui est des idées innovantes, sûrement que l'échange entre nous formateurs serait un plus pour tout le monde. » (L7, L5)</p>	<p>Stage sur le terrain, théorie, pratique, imaginaire</p> <p>Idées innovantes, échange</p>	<p>Rendre les formations plus réalistes à travers par exemple des stages sur le terrain pour articuler théorie et pratique réelle</p> <p>Besoin d'échanger = principale idée innovante</p>
--	--	---	--

4.3. Commentaires du chercheur, analyse

Cet interviewé est en poste de formateur depuis peu de temps, il a donc été difficile d'avoir ses impressions sur les changements et son recul sur sa pratique. La formatrice commence tout d'abord par évoquer les formations de formateurs, durant lesquelles des ressources leur sont transmises, mais bien souvent il n'y a qu'une trame de proposée. C'est alors au formateur d'adapter sa méthode ou d'en utiliser une autre. Elle souligne la variété des outils pédagogiques, « *des jeux de rôles, des vidéos, un diaporama...* » (L1, L14), mais elle fait également preuve de créativité quand les ressources à disposition ne sont pas suffisantes. L'individualisme dans la créativité semble très présente, elle ne transmet aucune donnée sur le travail de groupe pour créer des nouveaux outils, même, pour aller plus loin, elle laisse ressentir des difficultés de cadrage, « *j'invente des choses, alors je sais pas trop jusqu'où je peux aller, si on reste bien dans le cadre du Campus* » (L4, L5).

La formatrice, lorsqu'elle aborde sa pratique en action, elle précise attacher beaucoup d'importance aux attentes des apprenants, mais « *ça met un peu plus la pression* » (L3, L10), elle essaie d'assurer au mieux la trajectoire des formés vers la connaissance.

N'étant pas formatrice depuis très longtemps, elle ne sait pas vraiment comment se positionner, « *j'ai pas suivi de module de pédagogie spécifiquement sur la pratique du formateur, donc moi j'ai tendance un peu à me mettre dans la peau du stagiaire* » (L3, L12). Elle s'identifie donc aux stagiaires, cela de façon très individuelle. Elle évoque ensuite les différents rôle du formateur, comme celui de régulateur, mais une nouvelle fois, ne sait pas trop comment se positionner, « *le sens de formateur, c'est une notion un peu scolaire* » (L4, L1), elle ne semble pas en confiance vis-à-vis de sa pratique, « *je ne me sens pas grande animatrice dans l'âme dans la mesure où j'ai pas de pratiques ou de techniques établies* » (L4, L18).

Par rapport aux autres formateurs, on sent l'évaluation de la posture de chacun, elle compare les méthodes utilisées et se positionne par rapport à ça, « *moi je le fais pas ça* » (L3, L59). Il y a cependant une dévalorisation de son rôle, elle perçoit en effet ses collègues comme étant plus compétents qu'elle, « *ils sont excellents acteurs* » (L7, L2).

Lorsqu'elle fait preuve de réflexivité sur le groupe et la coopération, la dimension individuelle est très présente. Son besoin d'échanger entre pairs est très fort. Elle regrette de ne pas pouvoir travailler plus souvent à plusieurs « *c'est un inconvénient majeur* » (L5, L1), l'identité collective est absente et pourtant, « *il y a l'esprit d'équipe, mais ça on l'exploite très peu, on est très peu sur les forces du formateur* » (L5, L2). Il y a donc un besoin d'échanger entre pairs pour renforcer la confiance en son métier, la coopération serait bénéfique pour donner du sens aux actions de chacun et pour que chacun puisse se positionner, « *ce serait super, moi comme formatrice j'aimerais aller voir l'un et l'autre, mais ça se fait pas* » (L5, L17).

La formatrice a ensuite aborder les échanges de pratique et les avantages qu'il y aurait pour l'équipe, elle expose les bénéfices qu'elle-même pourrait en retirer, « *on arriverait à copier des choses, à les aménager, ce serait vraiment un plus* » (L5, L19). Pour elle qui débute, « *le partage avec les formateurs qui sont déjà aller sur le terrain ce serait vraiment enrichissant* » (L6, L3). Elle est très fière de ce qu'elle a réussi à mettre en place pour les stagiaires, « *je leur demande de s'échanger leurs adresses mails et qu'ensuite ils continuent de se passer de l'information les uns les autres, donc faire comme un réseau d'échanges* » (L4, L11), elle contribue à l'échange mais pour les stagiaires, pas pour l'équipe des formateurs. Elle s'identifie donc une nouvelle fois aux stagiaires qui ont le plaisir d'échanger et elle qui ressent le besoin personnel d'échanger entre pairs.

Dans sa réflexion, elle trouve les intérêt du changement, « *sûrement aussi pour redynamiser et donner plus d'intérêt* » (L2, L3). Elle met beaucoup d'espoirs sur la professionnalisation du groupe de formateurs, elle propose beaucoup d'idées innovantes.

Personnellement, elle exprime l'importance de montrer les enjeux du changement et de comprendre la réalité du terrain, sans quoi, l'engagement n'est pas possible. Il faut comprendre la stratégie de La Poste pour avancer dans la professionnalisation.

Les échanges de pratiques font partis des idées qu'elle avance, « *je pense qu'on aurait besoin des modèles de chacun, parce qu'on profiterait aussi des apports des autres et puis ce serait plus vivant* » (L5, L4). Aller vers le collectif permettrait de renforcer la cohésion et de rendre les actions porteuses de sens. Les formateurs pourraient varier leurs méthodes de travail grâce à l'échange, « *là le travail avec d'autres ce serait vraiment porteur, ce serait que du plus* » L5, L8).

Une autre idée de sa part, « *aller suivre des cours de collègues, pour m'en resservir, me donner des idées* » (L5, L13), c'est donc assister aux prestations pédagogiques des collègues pour s'enrichir. La formatrice valorise l'expérience pour la richesse des ressources qu'elle peut apporter aux autres, à travers les communautés de pratiques ils pourraient « *partager ses qualités, ses méthodes de travail, mais bon...* » (L5, L22). Les stages sur le terrain reste une idée majeure pour rendre les formations plus réalistes pour articuler théorie/pratique, mais son idée innovante principale est d'échanger entre pairs, « *pour ce qui est des idées innovantes, sûrement que l'échange entre nous formateurs serait un plus pour tout le monde* » (L7, L5).

5. H.

5.1. Entretien

h1 : Racontez moi comment se déroule une session de formation, en passant par l'appropriation du contenu, le déroulement de la session, les objectifs, le rapport entre vous et les apprenants par exemple. Apprenants que vous appelez 'stagiaires' d'ailleurs.

H1 : Oui euh...on les appelle plutôt des participants. 'Stagiaire' est un terme habituel, donc il ne perturbe pas à partir du moment où il est accepté dans le vocabulaire, on ne s'arrête pas trop à ça. Et alors ce que je fais avec vous c'est...c'est je reçois une mission, d'accord, ce que je vais faire par rapport à la mission. (*j'acquiesce d'un signe de la tête*). Ok, bien, on peut être partir d'un exemple ? (*je réponds que oui*) Oui un exemple c'est plus simple, moi mon idée, je sais pas si vous connaissez le principe, le principe on va dire 'type'. On reçoit nos missions et dans la mission que l'on reçoit il y a à un moment donné une étape qu'on appelle 'formation de formateurs', qui normalement a pour but de nous familiariser soit avec le sujet, si le sujet est très technique, soit de nous donner des orientations pour mener en fait la formation, lorsqu'on est sur des sujets où il y a des objectifs qui sont plus de...d'intervenir sur des comportements, faire évoluer les comportements, voilà.

Alors suivant les cas effectivement le travail à faire n'est pas le même, le travail n'est pas le même si on est sur un sujet très très technique qui serait par exemple les aspects réglementaires de type 'RH' où là l'acquisition... (*il rit*)...l'acquisition technique elle prend énormément de temps en terme de préparation euh...et...bon moi je suis pas trop sur ce genre de formation. Par contre sur les sujets qui sont un peu moins techniques et plus comportementaux, on va être beaucoup plus concentré sur ce qui fait dans l'animation qu'on atteindra l'objectif, voilà ça va être ça.

Alors concrètement, concrètement on a un exemple en ce moment qui est très intéressant, vous avez sans doute du en entendre parler, c'est une formation qui s'appelle 'PRESENCEO', c'est notre actualité, vous préférez peut être que je prenne un autre exemple si vous connaissez déjà ? (*je lui dis que le choix lui appartient*) Bon sur un exemple comme celui là, on a effectivement une mission qui est donnée qui vient d'abord d'une action à mettre en œuvre au niveau national, voilà c'est une action nationale ici. A un moment donné la DRH du Courrier qui se dit « on ne peut pas continuer comme ça, notre taux d'absentéisme augmente et il augmente régulièrement, en gros si on continue comme ça, à terme il va être très important, donc il faut qu'on fasse une campagne très forte auprès de l'ensemble des managers opérationnels pour intervenir sur les absences ». Voilà l'idée.

A partir de ça, on rencontre effectivement les personnes qui sont chargées de déployer euh...de nous faire déployer plutôt, l'action de formation, mais eux qui sont en charge de déployer l'action dans sa globalité dans une formation de formateurs. Là on reçoit d'abord les informations clés, qui motivent, qui motivent la campagne, et puis ensuite euh...on va recevoir ensuite le déroulé...enfin le...comment dire...bah, les objectifs de formation, les orientations, voilà, un programme de formation avec, bon...avec plus ou moins, et

là ça dépend des cas, avec plus ou moins de niveau de finition, avec un niveau de finition qui est plus ou 31
moins abouti suivant les cas. 32

Alors à partir de ça, le travail lui, du formateur qui rentre avec tout ça et la première question qui lui vient à 33
l'esprit, c'est d'abord de valider le niveau d'information, le niveau de compréhension, et puis on va se mettre 34
à travailler de façon purement matérielle cette fois ci, pour organiser la session de formation. Parce qu'en 35
fait, la formation de formateur vous suffit rarement à organiser la session de formation, elle vous donne les 36
orientations, elle vous donne les idées générales de la formation, elle vous met à disposition un certain 37
nombre d'outils qui peuvent convenir et qui peuvent ne pas convenir, et des fois on est obligé donc forcément 38
d'adapter et évidemment dans le respect de l'objectif quand même. (*rires*) A partir du moment où l'objectif 39
est clair, où on l'a bien compris, ça va bien on peut y aller. Mais on s'aperçoit très souvent, et ça été par 40
exemple le cas ici de 'DESTINEO', que, entre la première vague de formateurs et la deuxième on a pas 41
compris tout à fait la même chose, et ça c'est problématique. C'est problématique forcément parce que, en 42
fait on a à un moment donné, une organisation qui prend une décision et qui fait un chemin de progrès en fait 43
petit à petit, qui arrive au bout d'une première étape peut être, à se dire qu'il faut réajuster. La difficulté c'est 44
« comment on fait pour réajuster avec les premiers qu'on a rencontré ? », mais là dans ce cas précis, le 45
réajustement a été fait par le commanditaire. 46

Après quand on a des ajustements à faire, sur des sujets différents, suivant les cas, on le fait seul ou on le fait 47
avec un groupe, ça va dépendre un peu de la nature des formations. Quand vous êtes au niveau national, 48
nombreux sur le même sujet, c'est beaucoup plus difficile à réajuster que quand on est une petite équipe. Si 49
on a la chance d'intervenir sur une cible qui est relativement réduite en terme de population, on s'identifie 50
facilement au niveau national, on peut être cinq à huit là-dessus et c'est très facile de travailler ensemble et 51
puis de faire un échange ; ça devient tout de suite plus difficile dans un programme comme 'PRESENCEO' 52
où on est très nombreux sur le sujet, et en plus de ça très nombreux, mais aussi de deux types de structures 53
différentes. Voilà, qu'est-ce que je peux dire d'autre sur le sujet...Donc là le retour au bureau, et bien c'est 54
évidemment une appropriation de toute la formation qu'on a reçu, qui est surtout la formation clé, celle sur 55
laquelle on va mettre l'accent. Moi je dirais que l'un des premiers travaux du formateur, c'est vraiment 56
d'identifier euh...les trois à quatre choses qui doivent sortir de la formation, identifier vraiment l'essentiel. Si 57
on a la chance que l'objectif de formation est bien libellé, on l'a tout de suite, c'est pas toujours le cas, des 58
fois il faut lire un petit peu entre les lignes, tout dépend du commanditaire qui a rédigé la commande, ce sera 59
plus ou moins clair, si on a effectivement des gens qui ont su utiliser les outils de base de la 'PPO', la 60
Pédagogie Par Objectif, à partir du moment où on est sur ça, ça va très bien, en général on a clairement la 61
voie qui est tracée, c'est pas toujours le cas, on est des fois obligé de lire entre les lignes quoi. Il y a des 62
risques après d'interprétation qui sont...qui sont importants. 63

Une fois que ce travail est fait, on peut commencer maintenant à regarder effectivement 64
l'agencement...l'agencement de la formation à démultiplier, son déroulé etc....et c'est là que le formateur va 65
avoir une phase de liberté relativement importante, c'est-à-dire qu'il va, il va avoir sa liste de thèmes à traiter 66
absolument, mais il n'est pas tout à fait obligé chez nous, et ça c'est une chance extraordinaire qu'on a, c'est 67
qu'on est pas obligé de faire, de singer exactement ce que l'on a vu chez le voisin, et là on peut 68

complètement adapter. C'est sans doute là qu'on va trouver la...tout...toute la personnalisation que l'on peut 69
faire sur les méthodes actives, c'est là que ça va se passer. 70

h2 : Quels outils utilisez vous en matière de pédagogie active et pourquoi ?

H2 : Alors moi j'utilise plusieurs types de techniques pour faire euh...déjà pour briser un peu la glace, avec 1
des techniques de présentation très très simples, très classiques, bon euh...tour de table, « tu viens d'où, tu 2
viens pourquoi », jusqu'à des techniques plus élaborées, il y en a une que j'aime bien moi, que j'utilise sur un 3
cours en particulier, c'est un cours sur les négociations managériales, où là j'utilise une technique qu'on 4
appelle 'le blason', c'est-à-dire qu'on va demander à chacun des participants d'élaborer une feuille de paper- 5
board, qui va rester affichée d'ailleurs, un blason dans lequel on va voir une séparation entre son identité, ses 6
centres d'intérêts personnels, sa carrière, enfin son travail actuel, et puis je lui fait mettre une devise en haut 7
du blason, ce qui est très important et du coup c'est une devise qui peut être la devise pour les deux jours, ou 8
alors qui est une devise plus générale dans la vie. En fait on s'aperçoit qu'en faisant ça, c'est réutilisable 9
puisque ça reste affiché, on va pouvoir faire des retours là-dessus sur les deux jours, c'est un lien en continue, 10
voilà ça c'est une technique que j'utilisais. Il y en a une autre qui est assez intéressante, qui permet d'être 11
assez rapide et assez succinct, c'est un questionnaire, moi je l'ai appelé 'le tableau des mois', ça m'a 12
amusé de l'appeler comme ça. Directement sur le paper-board en mettant le prénom dans la colonne de 13
gauche, je demande à la personne « t'en es où avec le sujet du jour ? », voilà, « t'en es où avec le sujet du 14
jour ? », « bon à zéro ok très bien », « ah tu en es là, tu as déjà avancé, réfléchi, ok bien », euh... « qu'est-ce 15
que tu es venu chercher ? », voilà, « qu'est-ce que tu es venu chercher ? », le récit ça je le fais sur un post-it, 16
je leur demande de le rédiger sur un post-it avant, simplement pour que les personnes ne disent pas « bah moi 17
pareil » ! (*rires*) voilà ça évite ça, et ça a un autre avantage aussi, c'est qu'à la fin de la session ça se décolle 18
et ça se met à la poubelle, quand les choses ont été atteintes, super affaire réglée, super affaire réglée, « ah là 19
je suis obligé de te le rendre, il faudra que tu ailles chercher un peu plus loin ». Voilà, des techniques comme 20
ça. 21

Pour démarrer un cours on peut faire d'autres types de techniques, si je suis sur un cours qui concerne plus 22
particulièrement la prise de parole, la communication, là je demande à chacun de venir se lever, de venir à ma 23
place en fait et de dire « bon bah voilà je suis...je suis là pour ça... ». Ou alors je peux aussi utiliser une 24
méthode un peu différente qui repart d'un interview croisé, donc A demande à B, B demande à A et en fait A 25
vient présenter B devant le groupe, se lève et vient présenter, alors ça c'est très intéressant pour des cours qui 26
sont un peu longs, sur des cursus par exemple qui vont durer quelques mois, enfin quelques mois...quelques 27
semaines on va dire mais étalées sur deux trois mois et avec des personnes qui ne se connaissent pas là, mais 28
qui vont apprendre à se connaître et en plus de ça qui vont...enfin on va faire ça, si je les mets en prise de 29
parole, c'est que ce sont des personnes qui auront à le faire dans leur métier de façon régulière, comme par 30
exemple des gens qui sont en situation de management, là on les met tout de suite dans le bain, par déjà une 31
prise de parole face à un groupe. On peut même aller jusqu'à filmer cette prise de parole de démarrage, alors 32
je le fais sur un des cours en particulier, où le thème réel c'est la prise de parole. Voilà donc je fais des choses 33
comme ça, qu'est-ce qu'on peut faire encore...il y a tellement de choses ! 34

Une que j'aime bien, quand je commence à démarrer une formation avec quelqu'un qui est...avec un groupe 35
que je sais que je vais voir pendant assez longtemps, que je vais voir pendant huit jour ça fait une semaine, 36
que je vois trois semaines après encore une semaine, je risque de les voir probablement quatre fois, et bien ce 37
que je leur propose c'est un...souvent le deuxième jour, avant de démarrer, de faire un petit exercice autour 38
de la euh...se rappeler des prénoms des uns et des autres. Alors l'exercice est très simple hein, c'est que moi 39
je me présente « je suis Hervé, je suis... » voilà, je dis mon prénom et puis « si j'avais pas été à La Poste 40
j'aurais fais tel métier, et toi ? », donc « je suis Jean-Claude, si j'avais pas été à La Poste j'aurais été maçon » 41
et ainsi de suite. Mais le premier demande...enfin le deuxième, lorsqu'il commence à dire pour lui il répète 42
quand même ce qu'a dit le précédent, le troisième répète ce qu'ont dit les deux, le dernier répète ce que tout 43
le monde a dit. Le jeu devient un petit peu compliqué, ça les oblige à être attentifs, à être à l'écoute et puis en 44
même temps c'est un vrai effort de mémorisation, ça aide bien les gens à retenir le prénom des uns et des 45
autres, on dévoile un tout petit bout de personnalité en disant quel métier on aurait fait. C'est des choses 46
comme ça, des techniques de présentation je pourrais en présenter d'autres mais bon...Voilà quoi d'autre 47
ensuite, quelle direction on prend ? 48

h3 : Comment susciter l'intérêt des stagiaires en formation ? Vous pourriez par exemple me décrire une session où vous avez eu une réelle impression de motivation et d'intérêt de la part des stagiaires.

H3 : Je sais pas si c'est seulement des techniques, je crois que c'est toute la...c'est tout l'effet du formateur 1
et de l'animateur, faut arriver à faciliter, faire en sorte que les choses elles passent, il y a des fois des choses 2
un peu rébarbatives. On a un cours aujourd'hui sur lequel...c'est pas évident en terme de contenu, ça 3
concerne la gestion des dossiers de société, c'est un sujet comme ça ça parle peut être pas, mais bon il s'agit 4
simplement à un moment donné dans un établissement postal d'avoir des personnes qui sont référentes, qui 5
sont capables de sortir toutes les pièces justificatives pour pouvoir faire le service. C'est rigoureux, c'est 6
lourd, c'est fastidieux, il y a de l'aspect règlementaire assez important, il y a de la connaissance aussi un peu 7
générale à avoir, et puis on est sur un public qui est à...comment dire euh...qui n'a jamais, rarement, très très 8
rarement travaillé là-dessus plus de deux à trois heures par semaine et pourtant c'est très important. Il faut 9
trouver le moyen de faire passer un certain nombre d'informations et de venir en fait à...c'est quelque chose 10
que je ne fais pas sur ce cour là, c'est toujours essayer de revenir ensemble en arrière, ça peut être très court, 11
pour vérifier qu'on est bien en phase, pour les faire participer, les questionner. 12

Alors il y a un sujet, si on aborde par exemple, les différents types de sociétés qui existent en France, 13
simplement pour avoir quelques repères, l'objectif dans ce cas là, c'est donner des repères, c'est pas qu'ils 14
sachent par cœur c'est donner des repères, c'est « on est dans quel type, quelle action ? ». Bon là, ce sont des 15
exercices...comment dire...ce sont des animations qui sont quand même très simple, on repose après sur les 16
techniques de compréhension, donc c'est simplement de l'appel à la mémoire, de l'appel à ce qu'ils 17
connaissent, plutôt essayer de faire que dire soi même, voilà, c'est essayer de faire dire et puis lorsqu'à un 18
moment donné...quand le groupe n'arrive pas à dire évidemment on va le dire ! Mais en gros sur pas mal de 19
choses comme ça, on arrive à récupérer du groupe le contenu, très très souvent. Du coup le simple fait de 20

valoriser le fait qu'ils ont déjà une connaissance, leur donne tout à coup beaucoup plus envie d'aller prendre la suivante.

Je fais peu moi de formation, où on a besoin d'amener du règlementaire chapitre par chapitre, donc je suis pas trop confronter à ce soucis là, d'essayer de mettre un peu de fun dans le froid quoi !

h4 : Quel est le rapport que vous entretenez avec les apprenants ?

H4 : Alors c'est compliqué, parce qu'on est postier en même temps...donc ça veut dire qu'on fait partie du groupe des postiers, déjà dans le sens, en soi...la relation avec eux n'est déjà pas la même. On le sent d'ailleurs dans la salle immédiatement, si vous avez un formateur qui arrive qui est un formateur externe, ou un consultant qui est demandé pour la prestation, ou si c'est un formateur postier qui intervient. Le contact n'est pas tout de suite le même, c'est pas tout de suite le même, il y a un petit peu des...à côté des...bah il y a des a priori qui s'expriment, toujours, toujours des a priori, « bon c'est un postier, qu'est-ce qu'il va nous apporter de plus », ou le contraire « de toute façon il vient de dehors il connaît rien à chez nous ». Donc on a tous les a priori qui s'expriment.

La relation qu'on a avec les participants, c'est une relation qui est...comment dire...il faut qu'on arrive à faire passer...et ça je crois que le formateur y arrive bien, si il arrive à faire passer que, ce qu'il est en train de faire ici, ça n'a qu'un seul but, c'est aider les autres à réussir en poste. Si il le dit, si il est clair comme ça, si il arrive à...si le formateur arrive à montrer que son intérêt c'est pas de venir pour passer son contenu, si il passe le contenu et qu'après ils se débrouillent, on aura pas l'auditoire. Mais vraiment on arrive à dire dès le départ euh...et je crois que les techniques qui permettent de savoir où on en est, où ils en sont les participants peuvent être bien, et bien on va avoir à un moment donné des personnes qui vont être...qui vont participer avec, voilà, qui vont participer avec, voilà, ce pourquoi on vient, on cale bien son rôle, on le positionne, on en met les limites et on invite les gens à faire avec ce qu'on apporte et avec les limites.

En général ça se passe plutôt bien, alors après la relation c'est souvent de postier à postier, c'est-à-dire qu'on est dans une entreprise où on a tous la culture du tutoiement qui est très présente, de temps en temps on a une personne dans la salle qui nous fait remarquer que...qui n'y arrive pas, qui a l'impression que le formateur a un niveau de hiérarchie tel qu'on peut pas se permettre, ça se tutoie pas ! Bon il suffit de...là il faut mettre à l'aise hein, il faut mettre à l'aise. L'objectif est clair, on a...il y a des positionnements qui sont parfois compliqués sur certains sujets, il est probable qu'à un moment donné euh...notre hiérarchie voudrait que nous ayons aussi un...comment dire un...une posture hiérarchique, or on a pas une posture hiérarchique mais une posture d'aide à apprendre et ça c'est très très différent. La posture hiérarchique c'est lourd. Alors ça peut parfois nous amener à des complicités parce que le formateur est aussi la personne vers laquelle on s'ouvre un peu lorsqu'on est pas content, c'est plus facile de s'ouvrir avec une personne qui n'a aucune possibilité de réagir...ça veut pas dire qu'on est faible mais ça sert souvent d'exutoire de...on a l'habitude !

(rires)

On nous parle beaucoup de la relation, on a des difficultés dans une entreprise comme La Poste où on parle beaucoup de la relation client hein, on parle beaucoup de cette relation client. Alors la relation client moi je

veux bien avoir une approche de relation client avec les personnes qui commandent les formations pour leurs agents, mais les gens qui sont dans ma salle, c'est pas des clients, c'est plus que ça, c'est beaucoup plus que ça. Mon objectif n'est pas de les faire sortir avec de grands sourires, ni de leur faire passer un grand moment, non non, non non, c'est...notre job il est plein d'un certain nombre de difficultés, mais c'est une relation plus partenaire que client.

h5 : Pourriez-vous me décrire une session qui vous a marquée au niveau de l'intérêt partagé entre vous et les stagiaires ? De leur motivation...

H5 : Un intérêt relancé quoi...ouais, c'est souvent...ça arrive assez souvent. Au début que je faisais ce métier là je...enfin mes premières années, j'appelais ça mon moment magique, voilà le moment magique ! C'est-à-dire le moment où il y a quelque chose qui se passe, où la relation elle s'établit, la confiance, elle s'établit d'un seul coup, ça y est ça part et on peut y aller ! On reçoit tous les feux verts, toutes les autorisations pour avancer et...bon...on aime bien ça !

Il y a des moments et bien ce moment vient assez vite, dans les premières heures, au milieu aussi de la journée, ou en fin de journée, bon faut mieux que ça aille plus vite ! Mais parfois ça met plus de temps à se mettre en place, mais quand ça vient, ça vient bien, ça fait du bien, on se dit qu'on a réussi ! Alors il faudrait un exemple...j'en sais rien là comme ça, de mémoire...ça me vient pas là immédiatement... (*silence*)

h6 : Lorsque vous voulez construire une session avec des activités pédagogiques, montez-vous cela seul ou en groupe avec les autres formateurs ?

H6 : Pas assez. On les travaille pas assez ensemble, on les travaille pas assez...et moi j'ai essayé de faire quelque chose ici au niveau Campus, c'est essayer de partager mes jeux, c'est-à-dire que je les mets euh...je les mets moi sur...j'essais de monter des fiches quand je fais une animation, puis je les mets à disposition sur un site commun interne, bon je les mets à disposition. Mais c'est vrai qu'on a trop peu de temps pour se réunir entre nous, pour en discuter un peu...alors des fois on est en échange informel, hier par exemple j'étais sur une formation 'PRESENCEO', j'ai testé à un moment donné une technique particulière sur une animation qui est pas forcément écrite, mais simplement parce que je sentais qu'en terme de temps je passais pas sur ce qui était écrit, donc j'ai adapté un petit peu. Ca c'est bien passé, j'en ai fait part à mes collègues bon qui...ils prennent...ils en feront ce qu'ils voudront...ils en feront ce qu'ils voudront bon...mais on le fait de façon trop...on le fait de façon très informelle, très informelle.

h7 : C'est plutôt un regret ou une idée innovante en matière de travail d'équipe ?

H7 : C'est une idée pour moi qui me trotte dans la tête depuis un petit moment, elle nécessite euh...c'est une idée qui nécessite du temps, du vrai temps formel, voilà. Sinon on pourra toujours avoir plein de belles intentions sur l'affaire et si on met pas en place du temps... (*silence*) C'est assez curieux, bon on a été formé nous ici, on a été quelques uns à avoir été formé il y a pas très longtemps à l'animation de groupe d'échange de pratique, mais on le fait pas nous même ! (*rires*) c'est dommage, c'est un peu dommage.

h8 : Gardez-vous toujours comme objectif de développer des compétences, tant au niveau des formateurs que des apprenants ?

H8 : Mmm...C'est ce que je dis souvent à mes collègues, qui sont plus récents dans ce métier là, « posez vous la question de ce que vous faites, de là où on vous emmène dans la salle de cours. Si là où on vous emmène ne participe en rien, s'éloigne complètement de l'objectif de formation, ne traitez pas, ne vous sentez pas obligé de traiter toutes les demandes de tout le monde », parce que parfois en formation on a des gens qui arrivent, qui font des demandes euh...mais...on pourrait peut être parfois les traiter parce qu'on a les moyens de le faire, sauf que si on le fait c'est pas sur ce créneau là, bon...si on le fait, on est pas là...bon, on peut donner des clés pour que les gens se débrouillent tout seul, c'est pas mal. L'important c'est de toujours absolument...c'est un risque souvent pour un formateur qui a beaucoup de connaissances dans sa spécialité, c'est qu'il y a une question qui vient, qui fait appel à sa connaissance en spécialité, sur son bébé, c'est d'intervenir et d'apporter tout de suite la réponse, de la développer au risque finalement de ne plus traiter ce pourquoi il est là.

'PRESENCEO' est assez dans le...est vraiment dans le...c'est un exemple type, on est sur une problématique, problématique de management qui s'appuie sur quelques connaissances RH mais c'est pas les connaissances RH qui priment, c'est la façon, comment je me comporte vis-à-vis des agents et à un moment donné, les connaissances RH dans le domaine sont tellement euh...comment dire...pointues et très règlementaires, enfin très très précises, elles sont très précises. Bah le besoin des personnes c'est justement d'avoir toutes ces précisions là, des précisions...moi préfère les envoyer vers de la lecture que d'aller chercher moi les réponses, par contre les lectures c'est orienté.

On est là pour fixer un cadre clair, alors ça c'est pas toujours facile dans la relation avec les participants, il faut le faire avec beaucoup de diplomatie, on le fait avec diplomatie. Mais parfois effectivement je crois que les personnes ont l'impression que le formateur doit avoir les réponses à toutes les questions. Il y a aussi des raisons qui provoquent ça, il y a une question que je pose de façon quasi systématique en début de formation, c'est demander à chacun des participants qui est là, quelle information il a reçu par son chef avant de venir et le niveau de connaissance qu'il a par rapport à la formation euh...qu'est-ce qu'il est venu chercher par rapport à ça. Et évidemment bah...candide, on a énormément de gens qui arrivent en formation sans en savoir beaucoup plus sur pourquoi ils sont là, parfois ils ne sont même pas sûr du titre de la formation pour laquelle ils viennent...oh récemment j'ai eu quelqu'un sur une formation de cinq jours, il a été envoyé que

pour une journée, mais alors je lui ai dit « pourquoi il t'a envoyé ton chef ? Qu'est-ce qu'il t'a demandé de ramener ? », pff...il savait pas. C'est là toute la limite de notre travail à nous, c'est-à-dire que nous on peut vraiment faire les choses très très bien, mais il faut aussi à un moment donné que la ligne managériale qui prépare quoi...qui prépare à la recherche... (*silence*)

h9 : Peut-on alors avoir un regard objectif sur les évaluations à chaud ?

H9 : Non. L'expression des évaluations à chaud...comment dire...elles sont très très réductrices puisque c'est...c'est essentiellement mettre des croix dans des cases, donc déjà quand on est dans des logiques ++, +, il y a franchement beaucoup de gens qui savent pas où se positionner, voilà. Il y a tout l'héritage, on va dire, culturel, qui fait qu'on peut pas dire que c'est parfait, puisque le parfait n'existe pas sur la terre, ou alors au contraire, « oui il faut absolument qu'on renforce la qualité de ce qu'a fait notre collègue en face de nous qui est aussi un postier », enfin il y a plein de paramètres qui sont pas objectifs du tout qui interviennent là. Ce qui nous interpelle nous quand on regarde une évaluation à chaud, en fait très honnêtement moi ce que je regarde, je regarde ce qui est...inhabituel, en gros on voit à peu près les standards, on voit à peu près toutes les colonnes de gauches, c'est-à-dire les colonnes + et ++ qui sont en règle générale plutôt servies, et je regarde quand il y a des croix qui sont plutôt dans les aspects négatifs, là je vais regarder un peu plus précisément la fiche, je vais regarder qui l'a fait, parce qu'on leur demande de mettre leur nom dessus, et ça me permet un petit peu plus de me dire... « bon, je crois comprendre pourquoi il met ça », ce qui me plairait c'est que ce quelqu'un me dise pourquoi derrière, c'est simplement quand il y a...quand on est sur les moins qui portent sur les attentes, par exemple « est-ce que cette formation répond à vos attentes ? », la plupart des gens qui mettent -, c'est simplement parce qu'ils avaient pas d'attentes, la plupart du temps c'est ça. J'ai cherché plusieurs fois à comprendre et à chaque fois la réponse que j'ai eu « j'avais pas d'attentes », voilà. J'en dis pas plus mais je leur dit quand même « dans ce cas là il faut mieux ne pas répondre quoi ».

Dans l'évaluation à chaud, il y a quand même un sujet qui me plaît bien c'est « est-ce que je me sens capable de mettre en œuvre ce que j'ai appris dans la formation ? », et là si je vois qu'il y a pas mal d'évaluation qui sont pas forcément au top mais que celle là est au top, je me dis que c'est quand même que l'essentiel est acquis, après bon, je suis pas forcé de lui avoir plu ! Il y a des fois des choses étonnantes, là j'avais une formation pendant deux jours, il y en avait un il dormait, mais il dormait ! Bon...il supporte pas d'être assis toute la journée sur une chaise, donc il dort par intermittence, donc il est là par intermittence, sur l'évaluation, un de ces critères négatifs c'est « trop long », ah oui bon...on peut pas faire grand-chose ! On est embêté avec l'évaluation à chaud, on en tire pas grand-chose, moi je tire plus en fait du tour de table, quand on peut vraiment faire un bon tour de table sur tout le ressenti de la formation, ça on arrive à le faire sur des formations un petit peu plus longues, mais sur les formations très courtes on a jamais le temps de le faire, les gens sont pressés de partir. L'idéal sur ce genre de recueil de ressenti ce serait d'avoir quelqu'un d'extérieur, quelqu'un qui n'était pas sur la formation avec nous qui viennent faire ce recueil de ressenti en fin de formation, parce que là du coup les personnes se sentiraient un peu plus impliquées à faire ce retour.

h10 : Qu'est-ce que vous aimeriez voir comme changement dans les pratiques du formateur ?

H10 : Il y a des changements qu'on voudrait voir mais qui sont d'ordre pratique pure, organisationnel, mais bon ça c'est pas le sujet là. C'est pas évident hein de répondre là comme ça à la question. Moi j'aimerais...on revient sans doute là à l'échange, à l'échange c'est ça. J'aimerais bien voir moi des pratiques d'échange qui peuvent permettre de plus utiliser des choses faites par d'autres. J'aimerais bien...en fait voilà ce que j'aimerais bien, ce que j'aimerais bien c'est qu'il y ait...ce que j'aimerais voir changer...alors c'est peut être pas seulement pour moi, mais c'est pour...c'est voir plus apparaître un euh...le goût du partage, voilà, entre formateurs. C'est curieux...je ne comprends pas...j'ai l'impression moi ici de tout donner sans arrêt à tout le monde et de jamais recevoir et il est possible que mes collègues aient la même impression !

Je me souviens que j'avais mis...il y a quelques années on avait une formation qu'on diffusait au niveau national, on était une équipe de huit, neuf personnes, on était sur un sujet qui était un sujet commercial, et en fait sur ce sujet on avait prit le parti...enfin moi j'avais lancé cette idée là, j'avais commencé à le faire, c'est qu'à chaque animation, parce que c'était quand même un peu sensible, il y avait...il y avait des choses vraiment à mettre en œuvre qui étaient pas évidentes, de faire un retour très rapide, c'est fiche séquence par séquence, comment je l'ai mené, quels résultats ?, ce qui est très rapide, je faisais ça en...quoi ça me prenait un quart d'heure à peu près le lendemain du cours ou le soir même, je faisais une petite fiche et je l'envoyais à tous mes collègues qui étaient sur le même problème, sur le même euh...module. Bon, il y en a un autre qui s'est mis à le faire et qui l'a diffusé puis c'est tout...c'est curieux qu'on ait pas cette euh...ce...ce goût là...

Un module comme 'PRESENCEO' qui est dans un déploiement important en nombre en très peu de temps, c'est typiquement le genre de formation sur lesquelles on pourrait faire ça. Parce que bon, on a fait appel ici à des formateurs qui sont de profils de compétences très différents et avec euh...avec une orientation quand même qui favorise certains formateurs par rapport à d'autres en terme de facilité de mise en œuvre. Là-dessus il y a eu des discussions ce matin... (*silence*) Pour des formateurs qui sont habitués à faire des animations, des animations comportementales, on est très à l'aise avec le sujet...les gens qui sont plus dans le règlementaire pur de type 'Règlementaire RH', qui ont aussi été choisis parce que, bah ils ont un fond qui leur permettait de répondre, mais ils sont quand même pas très à l'aise sur l'aspect animation, ça devrait être plus difficile...ouais ouais ouais...

C'est très individuel...c'est...je trouve...ici bon, on a la responsable d'équipe qui est Catherine LEMAITRE euh...c'est très difficile d'avoir le sentiment d'appartenir à une équipe, on en parle de l'équipe de formateurs, l'équipe de formateurs, mais pour moi c'est du pipo...c'est du pipo parce que une équipe n'existe que parce que elle met en place les choses ensemble, voilà...Or bon, on est chacun sur nos spécialités, alors de temps en temps si, on arrive à faire équipe quand on a un projet sur lequel on est plusieurs à intervenir avec chacun sa casquette, mais c'est pas si évident, ça va pas de soi.

Il y a euh...j'anime une formation qui est...je démarre une formation qui s'étale en quatre semaines qui concerne les Encadrants Courrier, c'est la formation de base, quelqu'un qui arrive qui est encadrant, je démarrais la formation...il y a bon, la première semaine c'est moi qui la prends en charge, la formation cette semaine là, qui est une forte coloration, même totalement colorée 'Management', c'est le comportement

managérial. Il y en a une deuxième semaine qui est plus approche technique, les outils du métiers euh...les 37
choses à savoir sur la profession, la troisième semaine a une couleur totalement management, la quatrième 38
semaine a une couleur technique aussi. C'est-à-dire qu'on est plusieurs intervenants sur ce cursus là, moi je 39
fais très attention lorsque je démarre cette formation là, à diffuser par exemple après de mes collègues, le 40
programme du cursus, ses dates, son mode de fonctionnement, les relais à se passer, des choses comme ça, 41
bon...ça vient pas en retour hein...non non non non...c'est dur comme tout à faire vivre hein...pourant c'est 42
important qu'on soit une équipe qui comprenne la philosophie de ce qu'on fait du bout en bout, même si 43
chacun a une spécialité dessus...je suis pas sûr qu'on s'intéresse tous...faut bien faire le lien...moi j'essais de 44
faire ce lien là, c'est pas toujours évident... (silence) Moi j'ai un peu de mal sur cette notion, 'équipe de 45
formateurs' euh...pour l'instant ça m'a pas convaincu... Je dis ça, c'est idiot, parce que ça m'a convaincu par 46
d'autres fois, mais l'équipe elle était effectivement dans le sujet, c'était des équipes très souvent au niveau 47
national, on était des équipes à 4, 6, 8 au niveau national à travailler sur un thème, et là l'équipe elle 48
fonctionnait pour de vrai, avec du vrai partage, de l'échange, des choses comme ça, et pourtant c'est au 49
national...il y avait un but très clair, très précis, très concentré, il y avait des...des rôles bien distribués dans 50
l'affaire et de toute façon on savait que l'un sans l'autre ça n'avancerait pas comme il faut, ça marcherait pas. 51
Que là, si ça marche comme ça pourquoi changer ? C'est exactement ça en fait. J'ai des collègues ici qui sont 52
absolument charmants ! (rires) Il y a aucun problème, mais je vois pas la raison de faire équipe, j'ai pas 53
trouvé forcément toujours le dénominateur commun. Simplement parce qu'on a...on travaille sur des sujets 54
qui sont vraiment très très différents, on a nos productions à faire chacun de notre côté, et bon...la priorité 55
c'est de faire de la production, c'est l'annexe quoi, on est loin du cœur du métier...Il y a normalement de 56
quoi faire une équipe, pour l'instant il y a des groupes, mais il y a de quoi faire une équipe...Tu tiens un bon 57
sujet là, t'as vraiment un bon sujet. (rires) 58

5.2. Grille d'analyse

THEMES	SOUS-THEMES IDENTIFIES PAR LE CHERCHEUR / RETRANSCRIPTION	ANALYSE THEMATIQUE, MOTS CLES	IMPRESSIONS CLINIQUES DU CHERCHEUR
INGENIERIE PEDAGOGIQUE	<u>Ressources pédagogiques :</u> -« on reçoit d'abord les informations clés, qui motivent, qui motivent la campagne » (H1, L26) -« utiliser les outils de base de la 'PPO', la Pédagogie Par Objectif » (H1, L57) -« des techniques de présentation très très simples, très classiques, bon euh...tour de table » (H2, L1) -« j'utilise une technique qu'on appelle 'le blason', on va voir une séparation entre son identité,	Informations, motivent PPO Techniques Technique, intérêt, travail actuel	Transmettre les informations importantes pour donner susciter l'engagement Utilisation de la PPO à condition de la maîtriser Le formateur est satisfait de ses techniques mais on ressent l'utilisation individuelle. Emploi du « je » pour marquer

	<p>ses centres d'intérêts personnels, sa carrière, enfin son travail actuel » (H2, L5)</p> <p><u>Savoir-faire :</u></p> <p>-« le travail lui, du formateur qui rentre avec tout ça et la première question qui lui vient à l'esprit, c'est d'abord de valider le niveau d'information, le niveau de compréhension, et puis on va se mettre à travailler de façon purement matérielle cette fois ci, pour organiser la session de formation » (H1, L31)</p> <p>-« des fois on est obligé donc forcément d'adapter et évidemment dans le respect de l'objectif quand même » (H1, L36)</p> <p>-« Il faut trouver le moyen de faire passer un certain nombre d'informations et de venir en fait à...c'est quelque chose que je ne fais pas » (H3, L9)</p> <p>-« Du coup le simple fait de valoriser le fait qu'ils ont déjà une connaissance, leur donne tout à coup beaucoup plus envie d'aller prendre la suivante » (H3, L20)</p>	<p>Valider le niveau, organiser</p> <p>Adapter, respect, objectif</p> <p>Informations</p> <p>Valoriser, envie</p>	<p>l'individualisme</p> <p>Emploie du « on » pour parler généralement du formateur mais il expose ici sa propre façon de procéder. Il insiste sur l'importance du niveau d'informations pour donner du sens à l'action</p> <p>Adaptation à la situation tout en gardant l'objectif en vue</p> <p>La valorisation de la connaissance suscite l'envie d'aller plus loin</p>
<p>POSTURE PROFESSIONNELLE</p>	<p><u>Positionnement par rapport au groupe :</u></p> <p>-« entre la première vague de formateurs et la deuxième on a pas compris tout à fait la même chose, et ça c'est problématique » (H1, L39)</p> <p>-« on est pas obligé de faire, de singer exactement ce que l'on a vu chez le voisin, et là on peut complètement adapter. C'est sans doute là qu'on va trouver la...tout...toute la personnalisation que l'on peut faire sur les méthodes actives, c'est là que ça va se passer » (H1, L65)</p> <p>-« On le sent d'ailleurs dans la salle immédiatement, si vous avez un formateur qui arrive qui est un formateur externe, ou un consultant qui est demandé pour la prestation, ou si c'est un formateur postier qui intervient » (H4, L2)</p>	<p>Problématique</p> <p>Singer, adapter, personnalisation</p> <p>Formateur, consultant, postier</p>	<p>Différence entre les interprétations des formateurs</p> <p>Importance de s'adapter aux situations, elles sont toutes différentes il est donc inutile de reproduire, entre en jeu la dimension personnel du formateur qui s'adapte</p> <p>Différence entre les formateurs selon leur expérience et leur statut</p>

	<p>-« il y a des positionnements qui sont parfois compliqués sur certains sujets, il est probable qu'à un moment donné euh...notre hiérarchie voudrait que nous ayons aussi un...comment dire un...une posture hiérarchique » (H4, L22)</p> <p>-« formateurs qui sont de profils de compétences très différents » (H10, L20)</p> <p><u>Didactique professionnelle, rôle du formateur :</u></p> <p>-« Moi je dirais que l'un des premiers travaux du formateur, c'est identifier vraiment l'essentiel » (H1, L53)</p> <p>-« c'est tout l'effet du formateur et de l'animateur, faut arriver à faciliter, faire en sorte que les choses elles passent » (H3, L1)</p> <p>-« on cale bien son rôle, on le positionne, on en met les limites et on invite les gens à faire avec ce qu'on apporte et avec les limites » (H4, L16)</p> <p>-« on a pas une posture hiérarchique mais une posture d'aide à apprendre et ça c'est très très différent. La posture hiérarchique c'est lourd » (H4, L24)</p> <p>-« le formateur est aussi la personne vers laquelle on s'ouvre un peu lorsqu'on est pas content, c'est plus facile de s'ouvrir avec une personne qui n'a aucune possibilité de réagir...ça veut pas dire qu'on est faible mais ça sert souvent d'exutoire » (H4, L26)</p> <p><u>Dimension de l'action :</u></p> <p>-« Il y a des risques après d'interprétation qui sont...qui sont importants. » (H1, L59)</p> <p>-« le formateur va avoir une phase de liberté relativement importante » (H1, L62)</p> <p>-« Si il le dit, si il est clair comme ça, si il arrive à...si le formateur arrive à montrer que son intérêt c'est pas de venir pour passer son contenu » (H4, L11)</p>	<p>Positionnement, hiérarchie</p> <p>Profils</p> <p>Identifier l'essentiel</p> <p>Animateur, faciliter</p> <p>Rôle, positionne</p> <p>Posture d'aide à apprendre</p> <p>S'ouvrir</p> <p>Interprétation</p> <p>Liberté</p> <p>Son intérêt</p>	<p>Refus du formateur de se positionner comme supérieur aux stagiaires</p> <p>Différence entre les formateurs au niveau des compétences et des profils</p> <p>Le formateur doit savoir identifier le principal objectif de la formation</p> <p>Différents rôles du formateur, celui d'animateur lui permet de faire passer les messages de l'entreprise en douceur</p> <p>Didactique professionnelle du formateur qui doit construire son art de transmettre</p> <p>Il identifie le formateur comme étant une personne vers qui on se tourne, mais cela s'arrête aux stagiaires</p> <p>Le formateur est libre dans ses sessions de formations mais il doit conserver les objectifs initiaux</p> <p>Il doit savoir transmettre son intérêt pour ce qu'il fait</p>
--	---	--	--

	-« la relation elle s'établit, la confiance, elle s'établit d'un seul coup, ça y est ça part et on peut y aller » (H5, L3)	Relation, confiance	il reconnaît l'importance de la confiance dans la transmission du savoir
REFLEXIVITE	<u>Distanciation :</u> -« la formation de formateur vous suffit rarement à organiser la session de formation » (H1, L34) -« Au début que je faisais ce métier là je...enfin mes premières années, j'appelais ça mon moment magique » (H5, L1) -« Moi j'ai un peu de mal sur cette notion, 'équipe de formateurs' euh...pour l'instant ça m'a pas convaincu... Je dis ça, c'est idiot, parce que ça m'a convaincu par d'autres fois, mais l'équipe elle était effectivement dans le sujet » (H10, L44)	Suffit rarement Moment magique	Distanciation par rapport aux outils qui lui sont fournis qu'il juge insuffisant Réflexion sur son expérience et précise bien le AVANT
	<u>Réflexion sur le groupe, coopération :</u> -« on le fait seul ou on le fait avec un groupe, ça va dépendre un peu de la nature des formations » (H1, L44) -« il y a des a priori qui s'expriment, toujours » (H4, L5) -« j'ai l'impression moi ici de tout donner sans arrêt à tout le monde et de jamais recevoir et il est possible que mes collègues aient la même impression ! » (H10, L7) -« je faisais une petite fiche et je l'envoyais à tous mes collègues qui étaient sur le même problème, sur le même euh...module. Bon, il y en a un autre qui s'est mis à le faire et qui l'a diffusé puis c'est tout...c'est curieux qu'on ait pas cette euh...ce...ce goût là... » (H10, L15) -« C'est très individuel... c'est...je trouve...ici bon » (H10, L26) -« c'est très difficile d'avoir le sentiment d'appartenir à une équipe, on en parle de l'équipe de formateurs, l'équipe de	Pas convaincu, équipe Groupe Tout donner, jamais recevoir Pas ce goût là Individuel Sentiment, équipe, pip	Notion d'équipe qui semble absente et pas convaincante, notion du AVANT, évolution négative avec le temps, individualisation ? Le travail en groupe semble s'opéré quand c'est une obligation mais pas de volonté individuelle Reproche vis-à-vis de ses collègues de leur manque d'engagement dans le collectif On ressent une sorte de lassitude, il a donné sans rien recevoir, sans que les autres partagent Distanciation par rapport à ce qu'on nomme « une équipe de formateurs », il discrédite cette image

	<p>formateurs, mais pour moi c'est du pipo...c'est du pipo parce que une équipe n'existe que parce que elle met en place les choses ensemble » (H10, L27)</p> <p>-« on est chacun sur nos spécialités, alors de temps en temps si, on arrive à faire équipe quand on a un projet sur lequel on est plusieurs à intervenir avec chacun sa casquette, mais c'est pas si évident, ça va pas de soi. » (H10, L29)</p> <p>-« Que là, si ça marche comme ça pourquoi changer ? C'est exactement ça en fait. J'ai des collègues ici qui sont absolument charmants ! (rises) Il y a aucun problème, mais je vois pas la raison de faire équipe, j'ai pas trouvé forcément toujours le dénominateur commun » (H10 L50)</p> <p><u>Echange de pratique :</u></p> <p>-« on peut être cinq à huit là-dessus et c'est très facile de travailler ensemble et puis de faire un échange, ça devient tout de suite plus difficile quand on est très nombreux sur le sujet » (H1, L48)</p> <p>-« On les travaille pas assez ensemble, on les travaille pas assez...et moi j'ai essayé de faire quelque chose ici au niveau Campus, c'est essayer de partager mes jeux » (H6, L1)</p> <p>-« Mais c'est vrai qu'on a trop peu de temps pour se réunir entre nous, pour en discuter un peu...alors des fois on est en échange informel » (H6, L4)</p> <p>-« j'en ai fait part à mes collègues bon qui...ils prennent...ils en feront ce qu'ils voudront...ils en feront ce qu'ils voudront bon...mais on le fait de façon trop...on le fait de façon très informelle, très informelle. » (H6, L8)</p> <p>-« on a été formé nous ici, on a été quelques uns à avoir été formé il y a pas très longtemps à l'animation de groupe d'échange de pratique, mais on le fait pas nous même ! (rises) c'est</p>	<p>Equipe, ça va pas de soi</p> <p>Faire équipe, dénominateur commun</p> <p>Ensemble, échange</p> <p>Ensemble, partager</p> <p>Echange informel</p> <p>Informelle, ce qu'ils voudront</p> <p>Groupe d'échange de pratique, dommage</p>	<p>d'équipe qui pour lui n'existe pas</p> <p>Une nouvelle fois, il donne l'impression qu'il y a équipe seulement quand c'est une obligation</p> <p>Réticence aux changements, certains sont dans l'individuel et auront sûrement des réticences à passer au collectif. Ironie face au manque d'intérêt de faire équipe, ancrage dans les acquis</p> <p>Sa vision du groupe est réaliste, il est prêt et capable de travailler en groupe, mais réticence aux grands groupes</p> <p>Besoin de travailler en groupe pour échanger sur les pratiques, les méthodes</p> <p>Constat sur le manque de temps</p> <p>Lassitude, il partage mais n'attend plus de retour</p> <p>Ils ont besoin d'une chose à laquelle ils ont été formés mais qu'ils ne s'appliquent pas à eux même : les groupes</p>
--	---	--	---

	<p>dommage, c'est un peu dommage. » (H7, L3)</p> <p>-« moi je fais très attention lorsque je démarre cette formation là, à diffuser par exemple après de mes collègues, le programme du cursus, ses dates, son mode de fonctionnement, les relais à se passer, des choses comme ça, bon...ça vient pas en retour » (H10, L38)</p> <p><u>Réflexion sur le changement :</u></p> <p>-« Il y a des changements qu'on voudrait voir mais qui sont d'ordre pratique pure, organisationnel » (H10, L1)</p> <p>-« la priorité c'est de faire de la production, c'est l'annexe quoi, on est loin du cœur du métier...Il y a normalement de quoi faire une équipe, pour l'instant il y a des groupes, mais il y a de quoi faire une équipe » (H10, L54)</p>	<p>Diffuser</p> <p>Pas en retour</p> <p>Organisationnel</p> <p>Loin du cœur du métier, équipe, groupe</p>	<p>d'échanges de pratique</p> <p>Il donne ses informations aux collègues, les aident, les prévient</p> <p>Mais une nouvelle fois il explique qu'il est dans une « démarche individuelle de cohésion »</p> <p>Le changement se situe peut être trop loin du métier lui-même, ou les objectifs ne sont pas assez clairs, constat qu'une équipe peut être faite mais manque d'engagement et présence de réticences au changement.</p>
<p>PROFESSIONNALISATION</p> <p>PERSPECTIVES</p> <p>PROJETS D'INNOVATION</p>	<p><u>Propositions innovantes :</u></p> <p>-« J'aimerais bien voir moi des pratiques d'échange qui peuvent permettre de plus utiliser des choses faites par d'autres » (H10, L3)</p> <p>-« voir plus apparaître un euh...le goût du partage, voilà, entre formateurs » (H10 L6)</p> <p>-« c'est important qu'on soit une équipe qui comprenne la philosophie de ce qu'on fait du bout en bout, même si chacun a une spécialité dessus...je suis pas sûr qu'on s'intéresse tous...faut bien faire le lien...moi j'essaie de faire ce lien là, c'est pas toujours évident... » (H10, L41)</p>	<p>Echange</p> <p>Partage</p> <p>équipe</p>	<p>Volonté d'échanger pour utiliser d'autres ressources que les siennes</p> <p>Volonté forte de partage entre pairs</p> <p>Importance d'être une équipe pour donner du sens au métier et se donner confiance. La coopération peut permettre d'atteindre la confiance.</p>

5.3. Commentaires du chercheur, analyse

Le formateur est resté dans la description au départ de l'entretien, il parle des ressources pédagogiques, transmises lors des formations de formateurs, pour lui la transmission de l'information joue d'ailleurs un rôle très important dans la motivation, elle suscite l'engagement. Il utilise comme ressource la pédagogie par objectif, mais il faut avoir la maîtrise de cet outils, il utilise donc le plus souvent possible la pédagogie active, « *j'utilise une technique qu'on appelle le blason, on va voir une séparation entre son identité, ses centres d'intérêt personnels, sa carrière, enfin son travail actuel* » (H2, L5).

Il emploie d'ailleurs le « je » pour marquer l'individualisme du métier de formateur, on le voit tout au long de l'entretien.

En matière de savoir-faire, il insiste sur l'importance du niveau d'informations pour donner du sens à l'action, garder en vue les objectifs visés permet de s'adapter aux situations, « *des fois on est obligé d'adapter et évidemment dans le respect de l'objectif* » (H1, L36). Il a un savoir-faire en matière de valorisation des connaissances, « *le simple fait de valoriser le fait qu'ils ont déjà de la connaissance, leur donne tout à coup beaucoup plus envie d'aller prendre la suivante* » (H3, L20), la valorisation de la connaissance suscite donc l'envie d'aller plus loin.

Dans sa réflexion sur le positionnement dans le groupe, il parle de personnalisation. L'importance de s'adapter aux situation est certes une réalité pour tous les formateurs mais « *on est pas obligé de faire, de singer exactement ce que l'on a vu chez le voisin* » (H1, L65), il s'identifie donc faiblement au groupe de pairs.

Concernant la didactique professionnelle, il construit son art de transmettre. Le formateur se positionne sur différents rôles, animateur et facilitateur en précisant que « *c'est tout l'effet du formateur et de l'animateur, faut arriver à faciliter, faire en sorte que les choses se passent bien* » (H3, L1). Dans son rapport à l'apprenant, il est intéressant de noter la posture qu'il s'identifie : « *une posture d'aide à apprendre* » (H4, L24).

La confiance occupe est indispensable pour le formateur dans la relation de transmission de savoir, le formateur doit savoir transmettre son intérêt pour ce qu'il fait, et la dimension de l'action lui laisse « *une phase de liberté relativement importante* » (H1, L62).

Il prend de la distance vis-à-vis de son expérience, « *au début que je faisais ce métiers là, j'appelais ça mes moments magiques* » (H5, L1), mais aujourd'hui il accentue le « avant », on sent des regrets, il juge beaucoup d'éléments comme étant insuffisants. La notion d'équipe semble d'ailleurs absente et pas convaincante, du moins aujourd'hui : « *la notion d'équipe ça m'a convaincu par d'autres fois, mais l'équipe était dans le sujet* » (H10, L44).

L'évolution avec le temps semble négative pour lui et cet avis se renforce lorsqu'il en vient à sa réflexion sur le groupe et la coopération. Le travail en groupe semble s'opérer quand cela est une obligation, « *de temps en temps on arrive à faire une équipe quand on a un projet sur lequel on est plusieurs à intervenir avec chacun sa casquette, mais c'est pas évident, ça va pas de soi* » (H10, L29). Il reproche d'ailleurs à ses collègues le manque leur manque d'engagement dans le collectif, on ressent une sorte de lassitude de donner sans jamais recevoir, « *j'ai l'impression moi ici de tout donner sans arrêt à tout le monde et de jamais recevoir* » (H10, L7). L'individualisme est donc une dimension très marquée dans le métier de formateur d'adultes. Il

discrédité par la suite l'image d'une équipe de formateurs, en prenant de la distance il dit que « *c'est très difficile d'avoir le sentiment d'appartenir à une équipe, on en parle de l'équipe de formateurs, mais pour moi c'est du pipo* » (H10, L27).

Pour lui cependant, pour faire équipe il faut « *trouver forcément toujours le dénominateur commun* » (H10, L50), ce qui ne semble pas être le cas entre les formateurs, il refuse d'ailleurs de comprendre pourquoi certains de ses collègues ont des réticences au changement.

Concernant les échanges de pratique, sa vision du groupe est réaliste, il est prêt et capable de travailler en groupes, mais réticent aux grands groupes. Le formateur interviewé a besoin de travailler en équipe mais il finira par ne plus faire d'effort, « *on travaille pas assez ensemble, moi j'ai essayé...* » (H6, L1), il constate après cela qu'il manque de temps et parfois ce sont des échanges informels.

Ce formateur a un réel besoin d'échange et de partage mais sa lassitude est forte, il n'attend même plus en retour, « *j'en ai fait part à mes collègues bon qui...ils prennent...ils en feront ce qu'ils voudront...ils en feront ce qu'ils voudront* » (H6, L8). Ce qui est marquant dans son discours, c'est la révélation qui va suivre : « *on a été formé nous ici, on a été quelques uns à avoir été formé il y a pas très longtemps à l'animation de groupe d'échange de pratique, mais on le fait pas nous même !* » (H7, L3). Ils ont donc besoin d'échanger et de partager entre eux de façon formelle et encadrée, chose à laquelle ils ont été formés mais qu'ils ne s'appliquent pas à eux même. La démarche individuelle est donc très présente.

Le changement organisationnel se situe donc peut être trop loin du métier lui-même, il constate en effet « *qu'il y a normalement de quoi faire une équipe, pour l'instant il y a des groupes, mais il y a de quoi faire une équipe* » (H10, L54).

Enfin, ses idées innovantes sont telles que l'échange entre pair pour pouvoir utiliser d'autres ressources que les siennes, l'importance d'être une équipe pour donner du sens au métier et se donner confiance. La coopération peut être le déclencheur qui permettra d'atteindre la confiance. Pour terminer, pour s'engager dans la professionnalisation, il préconise de « *de voir apparaître le goût du partage, voilà, entre formateurs* » (H10, L6).

6. Synthèse de deux C.OC, les débuts de la communauté de pratique

- En février 2009 :

Nous avons commencé par une présentation du déroulement de la journée : la matinée se divisait en trois temps, des retours d'expériences sur les pratiques pédagogiques, des travaux de groupe sur la construction d'un outil innovant en matière de pédagogie, puis un atelier de communauté de pratique portant sur un projet de La Poste ; l'après-midi se divisait en deux temps, un premier concernant une nouvelle fois les pratiques pédagogiques et qui s'organisait sous forme de d'échange de pratique (certains formateurs venaient présenter une technique d'animation), et un second temps de travail individuel sur un projet de La Poste.

Les objectifs de cette journée ont été clairement énoncés, ils étaient tels que : se sentir innovant par rapport aux autres, penser autrement, aller vers le changement, optimiser, se professionnaliser, rester employable, proposer des pratiques tests, grandir, capitaliser ce qu'on fait de bien, se faire plaisir, s'apporter plus et apporter plus aux autres.

Durant les retours d'expérience, on se trouvait plus dans le « convaincre » que dans le « partager ». Mais certains des formateurs ont émis des hypothèses d'action comme la consolidation des informations transmises, davantage lier la formation au terrain professionnel, ou encore ne pas se limiter à ce qui est acquis mais aller chercher plus loin.

Nous avons pris le temps d'observer les attitudes de chacun durant cette communauté de pratique et durant les travaux de groupe. On remarque une entraide entre pairs, mais les problèmes de posture ont émergés dans les discussions portant sur le rôle du formateur. Chacun réagit et donne son point de vue, avance une idée, mais certains restent en retrait, ce sont souvent les mêmes personnes qui interviennent, certains donnent des idées, certains se comparent aux autres, certains essaient de faire des liens entre les propositions et la pratique réelle du formateur d'adultes, d'autres proposent leurs outils personnels tels que des ouvrages.

A la fin de cette séance, des missions ont été confiées aux formateurs pour la prochaine fois, un mois après, telles que : faire preuve de créativité pour trouver des outils innovants en matière de pédagogie, renforcer l'assurance à travers des jeux collectifs, inciter la curiosité, responsabilisation de l'acteur par la logique active (aller chercher des informations), s'enrichir avec les idées des autres, partager avec les autres.

Enfin, les mots clés de la journée qui avaient été notés au fur et à mesure sur un tableau, ont été redonnés : penser autrement, donner envie, résistance au changement, étonnement, déclic et rythme.

- En mars 2009

La journée a commencé par un tour de table dont l'objectif était de dresser un état des lieux de la situation actuelle. Chacun doit prendre la parole et exprime une idée, un sentiment, une réaction. Le programme de cette journée comprenait trois temps : un premier appelé « temps professionnalisation » sur les pratiques, un second sur l'accompagnement des projets de La Poste et un troisième sur l'actualité de l'entreprise.

Concernant le « temps professionnalisation », il s'est passé plusieurs étapes : un temps de travail en groupe sur les projets actuels du Courrier, un temps d'échange sur une thématique donnée en groupe, et un temps de réflexion collective sur un jeu présenté par Elisabeth [REDACTED].

J'ai ensuite présenté un outil pour la professionnalisation des formateurs, dans le cadre d'une de mes missions : un site intranet dédié au métier de formateur. Ce site permet des réflexions individuelles et collectives, permet de donner du sens. On a expliqué également ce que représente la professionnalisation, au sens de La Poste, c'est une évolution des pratiques, un développement du collectif et une prise de recul.

Il y a eu après cela, un temps d'échanges et de réaction à ce qui a été présenté. La réaction la plus significative a été le manque de temps pour s'attarder sur des nouvelles choses et découvrir de nouveaux outils, mais d'autres réactions se sont fait entendre telles que : le besoin d'échange, les avantages de l'intranet pour résoudre les problème de distance géographique entre pairs.

7. Retour d'impression&analyse – J-C.

Suite aux entretiens que nous avons partagés, et aux différentes actions menées en COC ces derniers mois, j'aimerais avoir votre ressenti, vos impressions, notamment sur les échanges de pratiques et les travaux en groupe.

Voici quelques questions, très ouvertes, auxquelles je vous propose de répondre. J'ai volontairement choisi la technique du questionnaire pour que vous puissiez être seul dans votre réflexion, et plonger de façon plus personnelle dans le retour d'expérience.

Quelle est votre vision de la professionnalisation aujourd'hui ?

Nous sommes parfois contraint par notre client ou par le commanditaire à une certaine forme de conservatisme, cette même inertie qui lui fait parfois dire qu'un quiz est une méthode active et que s'il faut deux jours pour un objectif, on peut certainement le faire en un.

Il me semble, que ce qui est le plus intéressant, c'est qu'enfin nous soyons dans l'action, dans une action collective et partagée. IL nous faut rapidement passer au-delà de l'expérimentation, se mettre en danger et toujours se poser la question « comment aller plus loin ? »

Demain, si notre hiérarchie reconnaît une belle évolution de nos pratiques, il lui incombera d'impulser encore et toujours cette dynamique car elle ne peut vivre que par l'implication et la motivation des formateurs.

Pensez vous que la pratique du formateur est évolutive et en quoi ? (ex : méthodes pédagogiques, rapport aux stagiaires...)

Un formateur qui ne s'adapte pas est aussi pertinent qu'un dictionnaire de 1948...

L'évolution du métier doit être parallèle à l'évolution de l'entreprise, de sa stratégie et à la hauteur des enjeux de cette dernière.

Je pense même qu'elle doit avoir suffisamment d'avance pour être un moteur et pas trop pour rester crédible et accessible.

En fait je pense même que l'évolution du formateur doit aller de paire avec l'évolution de la société

Si nous pouvions nous projeter quelques années devant nous, au delà du fait qu'Anaïs serait la patronne d'un grand cabinet de conseil, nous verrions sûrement d'autres profils de formateur. Des gens qui construisent les actions au coup par coup et de façon spécifique en prenant en compte une analyse poussée des publics et de leurs intérêts individuels. J'imagine des formateurs capables de faire travailler des apprenants sur leurs postures et savoir être en situation réelle.

Mais en fait, ce n'est pas forcément de la science fiction (ou peut-être sur un point...) Nous pourrions déjà en être là. Mais avec quels moyens ?

Avoir confiance en soi et en son activité, cela permet-il d'appréhender plus sereinement les évolutions de l'entreprise et de son rôle dans celle-ci ?

Tiens une question fermée ?... Et avec la réponse dans la question !

Si tu trouves quelqu'un qui te dit « non » conserve le dans le formol c'est un spécimen unique...

Bien sur que c'est important. La sérénité devant les apprenants favorise l'apprentissage. Au delà de ça, on ne demande pas non plus au formateur d'être convaincu mais d'être convaincant. La confiance est un facilitant qui pourrait devenir irritant si elle est trop grande et se transforme en arrogance. Ce qui ne favoriserait pas l'évolution.

Qu'est-ce que vous a apporté le travail en groupe ? Les échanges de pratiques ?

En premier lieu, c'est le fait de prendre conscience que l'on n'est pas seul face à nos problématiques d'animation.

En suite la confrontation des idées favorise l'émergence du « mieux »

Pensez-vous que ces situations de groupe, d'échange, peuvent ou doivent être menées sur du long terme ?

Non il faut arrêter tout de suite...

Bien évidemment qu'il faut que cela dure mais en faisant attention à ne pas tomber dans une certaine forme de routine. Il sera nécessaire de varier les formats et d'avoir des retours pragmatiques et concrets des productions. Sinon cette belle énergie va retomber et il sera très difficile de la retrouver...

Quelles sont les conditions qui pour vous favorisent la professionnalisation de votre métier de formateur ?

Au delà de ces groupes de créativité (qui manquent un peu de pilotage selon moi, mais il ne faut pas dire que c'est moi qui le dit sinon je vais en hériter (sic)...)

Enfin, quelles sont vos propositions d'actions innovantes ?

Nous travaillons sur des formats courts et percutant, nous recherchons des jeux et exercices en méthode active, je verrais bien un travail sur l'environnement dédié à l'apprentissage. Peut-être en provoquant un décalage par rapport aux standards favorisant une liberté d'esprit et de posture propres à l'apprentissage.

Bien sur, regardons déjà ce que nous pouvons faire comme module au poste de travail, mais pourquoi pas en salle de spectacle, en amphi à la fac dans un jardin public etc...

Mais toujours si cela apporte une valeur ajoutée par rapport à l'objectif...

Analyse

Le regard du formateur sur la professionnalisation est aujourd'hui en évolution, il compte s'adapter aux contraintes organisationnelles, au changement, en s'appuyant sur le collectif, sur une action partagée. Sa volonté est marquée par l'envie « *de se mettre en danger* », de chercher des solutions pour avancer. Il voit dans la professionnalisation un moyen de reconnaissance par l'entreprise de son engagement et espère que cette dynamique perdurera dans le temps.

Concernant l'évolution du métier de formateur il considère qu'elle « *doit être parallèle à l'évolution de l'entreprise* ». Il voit déjà se profiler une nouvelle définition du formateur, des actions nouvelles qui portent sur la posture, mais constate « *nous pourrions déjà en être là* ». Le problème majeur des évolutions, tant au niveau du métier que de l'organisation semble concerné directement les moyens.

Avoir confiance en soi et en son activité favorise l'apprentissage des apprenants, mais il conserve une certaine distance, ou une distance certaine vis-à-vis de la confiance qui pourrait « *devenir irritante si elle est trop grande et se transformer en arrogance* ». Il faut donc avoir confiance en son activité mais garder un certain recul sur l'action, la réflexivité semble alors importante.

Sa prise de recul sur le travail en groupe est intéressante, en effet, ce travail lui a permis de prendre conscience de la dimension collective, le fait de sentir une cohésion grandissante favorise « *l'émergence du mieux* ». Il nuance tout de même l'utilité des échanges entre pairs, qui pour être efficace de doivent pas être trop fréquent, pour « *éviter les routines* ».

Ce qui pour le formateur contribue à la professionnalisation de leur métier, ce sont les groupes de créativité, il préconise tout de même le pilotage de ces groupes pour donner du sens et cadrer l'action.

Enfin, concernant les idées innovantes, six mois après les entretiens, il conserve l'idée de la valeur ajoutée par rapport aux objectifs en allant voir ailleurs ce qui existe, en s'ouvrant à l'extérieur. Lors de l'entretien, il parlait de nouvelles stratégies d'action et aujourd'hui, il propose des modules en décalage par rapport au poste de travail, «*en salle de spectacle, en amphi, à la fac, dans un jardin public* ». Ces six mois d'intervalle entre les entretiens et les retours écrits, lui ont permis de mûrir son opinion et d'approfondir ses idées.

8. Retour d'impression&analyse – C.

Quelle est votre vision de la professionnalisation aujourd'hui ?

La professionnalisation est une chance car elle permet de maîtriser davantage le métier exercé. Cela permet d'être plus à l'aise au quotidien, de s'affirmer d'avantage dans son rôle.

Pensez vous que la pratique du formateur est évolutive et en quoi ? (ex : méthodes pédagogiques, rapport aux stagiaires...)

Les attentes et les besoins des clients sont très différents. Par conséquent, les méthodes d'animation doivent en tenir compte pour faciliter la diffusion des messages et faire évoluer les postures.

Avoir confiance en soi et en son activité, cela permet-il d'appréhender plus sereinement les évolutions de l'entreprise et de son rôle dans celle-ci ?

Evidemment, il faut être absolument conscient que son rôle et son positionnement dans l'entreprise permettra à l'entreprise d'atteindre ses objectifs liés aux évolutions. De plus, les évolutions de celle-ci sont une opportunité pour réaffirmer notre place vis-à-vis de nos clients.

Qu'est-ce que vous a apporté le travail en groupe ? Les échanges de pratiques ?

L'amélioration des pratiques en vu d'être plus efficace.

La remise en cause ou la validation de ce qui est fait par chacun d'entre nous

L'harmonisation des messages diffusés.

Pensez-vous que ces situations de groupe, d'échange, peuvent ou doivent être menées sur du long terme ?

Elles doivent absolument perdurer dans le temps. Pour pouvoir s'adapter, écouter et se remettre en question constamment.

Quelles sont les conditions qui pour vous favorisent la professionnalisation de votre métier de formateur ?

Formation de perfectionnement

Groupe d'échange de pratique

Enfin, quelles sont vos propositions d'actions innovantes ?

Méthodes actives à privilégier

Groupe de travail et mises en situation

Changer le mode de transmission (favoriser les retours d'expérience)

Opter pour des méthodes ludiques d'apprentissage par le jeu.

Analyse

Pour lui, lors de l'entretien, il était nécessaire pour contribuer à la professionnalisation de développer des compétences collectives et de renforcer les échanges. Après les actions menées collectivement avec les formateurs, il estime que « *la professionnalisation est une chance* », les actions menées et les outils proposés lui ont permis de se positionner dans l'équipe et de se sentir plus confiant dans son activité.

La pratique du formateur doit être évolutive pour répondre aux attentes de l'entreprise et pour répondre aux besoins des apprenants, il considère alors que les méthodes employées doivent « *faire évoluer les postures* ». Ces évolutions dans la pratique vont de pair avec le changement. Le formateur parlait lors de l'entretien (il y a six mois) du changement au futur, il envisageait telle ou telle évolution sans s'y engager vraiment, mais aujourd'hui, il semble s'affirmer dans son rôle d'accompagnateur du changement et ne s'interroge plus sur 'qui va nous former'. Les échanges entre pairs lui ont permis de prendre conscience de son positionnement et ne voit le changement que comme un élément positif et un moyen d'affirmation.

Le bilan qu'il dresse sur les actions menées durant le stage est positif, les échanges de pratiques lui ont apporté « *l'amélioration des pratiques, la remise en cause ou la validation de ce qui est fait par chacun* » et l'harmonisation des pratiques. Il préconise d'ailleurs que ces échanges entre pairs se poursuivent au long terme, pour pouvoir « *s'adapter, écouter et se remettre en question* ».

Sa vision sur les moyens à mettre en œuvre pour contribuer à la professionnalisation s'est approfondie, aujourd'hui, ce qui pour lui favorise ce processus, ce sont « *les groupes d'échange de pratiques et les formations de perfectionnement* ». Les échanges entre pairs semblent la solution pour renforcer la cohésion du groupe de formateurs et les emmener ensemble vers le changement. Le formateur explique pour terminer que les groupes de travail et les retours d'expérience sont à favoriser pour avancer ensemble.

9. Retour d'impression&analyse – L.

Quelle est votre vision de la professionnalisation aujourd'hui ?

La professionnalisation doit innover en permanence.

Les stagiaires doivent de plus en plus devenir « acteurs » et non plus « simples spectateurs ».

Pensez vous que la pratique du formateur est évolutive et en quoi ? (ex : méthodes pédagogiques, rapport aux stagiaires...)

Le formateur doit sans cesse évoluer dans ses pratiques ;

les stagiaires sont de plus en plus exigeants car en attentes fortes sur des formations obligatoires et stratégiques ; donc il faut absolument maîtriser parfaitement les contenus ;

De plus le temps de chacun est compté ; les formations doivent avoir un intérêt et une mise en place possible immédiatement.

Le formateur doit sans cesse « surprendre » ses stagiaires par des méthodes nouvelles : « apprendre autrement permet de mieux fixer les savoirs » ; surtout pour motiver les stagiaires qui reviennent souvent en salle de cours.

Le formateur a une double casquette : formateur et animateur.

Avoir confiance en soi et en son activité, cela permet-il d'appréhender plus sereinement les évolutions de l'entreprise et de son rôle dans celle-ci ?

La confiance en soi, dans son rôle, dans son entreprise est absolument nécessaire.

La maîtrise de soi permet d'être crédible dans nos dires ; le formateur doit être certain de ce qu'il avance ; et pouvoir argumenter efficacement ;

Il est certain que chaque grand projet de La Poste a toujours été relayé par des sessions de formation. Notre rôle est bien incontournable.

On ne transmet bien que ce en quoi on croit ; d'où l'importance d'avoir une connaissance pointue de tous les gros dossiers qui font évoluer l'entreprise..

Qu'est-ce que vous a apporté le travail en groupe ? Les échanges de pratiques ?

2 situations différentes :

-les 4 journées de formation « Nouvelles approches pédagogiques » animées par Thérèse [REDACTED] : données redondantes ; peu duplicables en salle de cours ; (car ésotériques)

-le travail de groupe autour du [REDACTED]

seulement 2 fois 1 heure pour y travailler ensemble autour d'une table

(26 janvier et 20 mars) ;

et de nombreuses réunions téléphoniques (hors temps de travail) qui ont leur limite

Donc globalement peu d'avancées ;

Pensez-vous que ces situations de groupe, d'échange, peuvent ou doivent être menées sur du long terme ?

Les travaux de groupe doivent se poursuivre, mais avec des temps réellement dédiés.

Et des ordres du jour très précis (pour avancer plus rapidement).

Les partages d'expérience entre formateurs sont encore trop rares

Quelles sont les conditions qui pour vous favorisent la professionnalisation de votre métier de formateur ?

Pour favoriser la professionnalisation :

- des stages terrain (pour ne pas être en décalage avec la réalité)
- des formations de formateurs adaptées aux démultiplications en salle de cours
- des participations et des suivis à des réunions ou l'étude de grands projets locaux (ex [REDACTED])

Enfin, quelles sont vos propositions d'actions innovantes ?

J'utilise des techniques variées pour animer en vue de rendre vivants et personnaliser les cours ;

La plupart sont répertoriée sur le serveur « commun » du Campus.

(jeu de cartes ; photos langage ; émoticônes ; puzzle ; jeu de balle ; ...)

Analyse

Pour la formatrice, la professionnalisation doit innover en continue et le formateur doit lui aussi évoluer dans ses pratiques. Elle constate que les attentes sont de plus en plus exigeantes et donc qu'il faut « *absolument maîtriser parfaitement* ».

Le slogan principal de l'Université du Courrier est de penser autrement pour s'engager dans la professionnalisation et la formatrice semble s'y plier, elle attend en effet « *des méthodes nouvelles pour apprendre autrement* ».

Les termes de formateur et animateur ne semblait pas la convaincre lors de l'entretien, elle ne se positionnait pas comme tel, et pourtant, ces six mois d'action passés, lui font dire que « *le formateur a une double casquette : formateur et animateur* ».

Son positionnement vis-à-vis du groupe de formateur semble se dessiner, elle porte aujourd'hui un regard sur son rôle qui « *est bien incontournable* », son image du métier de formateur est plus serein et plus cadrer que lors de l'entretien et sa pensée en action se résume à : « *on ne transmet bien que ce en quoi on croit* ».

Elle constate peu d'avancée au niveau des travaux de groupe, le temps était selon elle trop limité. Cependant, elle souhaite voir les travaux de groupe se poursuivre, son avis reste inchangé sur le fait que « *les partages d'expérience entre formateur sont encore trop rares* ».

Sa vision de la professionnalisation n'a pas évolué mais elle a approfondie ses idées innovantes pour favoriser le processus. Son idée de faire des stages sur le terrain est présente, mais elle remet en cause le système des formations de formateurs, qui selon elle, n'est pas adapté.

Indirectement, dans les propositions d'action elle incrimine ses collègues ne pas prendre le temps d'aller voir les outils qui sont à leur disposition, elle précise « *j'utilise* » ce qui sous-entend 'pas eux'. De plus elle redonne l'endroit où ils sont classés « *répertoriés sur le serveur commun du Campus* ».

10. Retour d'impression&analyse – H.

Quelle est votre vision de la professionnalisation aujourd'hui ?

Ambiguë ! Et trouble ! Je nous trouve plutôt bien engagé dans une démarche de développement de compétences d'animation pédagogique et paradoxalement beaucoup moins nourris de cultures diverses, économiques, sociales, managériales, techniques....

Pensez vous que la pratique du formateur est évolutive et en quoi ? (ex : méthodes pédagogiques, rapport aux stagiaires...)

Oui. La pratique du formateur est en effet évolutive et ce dans de nombreux domaines ou circonstances.

Cette évolution est relative par exemple à l'idée que se fait le formateur de son rôle, passeur de connaissance, moniteur de savoir faire, éveillé de conscience, animateur, assembleur d'idées, porteur de la stratégie... de nombreux rôles qui s'additionnent avec l'acquisition d'expériences successives.

Cette évolution est aussi conjoncturelle, une période de crise telle que nous la traversons en fait le réceptif de tous les doutes et les inquiétudes, le formateur sait que l'apprenant accepte moins facilement d'apprendre s'il se sent dans un climat d'insécurité, ici le formateur doit être très attentif à « écouter » les effets psychologiques pour positionner différemment les apports qu'il a à produire.

Enfin cette évolution est la nécessaire adaptation du formateur aux objectifs de formation.

Les méthodes pédagogiques découlent de tout cela, le formateur s'appuie sur un fond professionnel qu'il doit sans cesse renouveler, sans pour autant céder à la tentation du faire toujours neuf : la « nouvelle pédagogie » est autant une affaire de ressenti des personnes extérieures au domaine de la formation, (les stagiaires ou le commanditaires par exemple) que l'acquisition de nouvelles façons de faire d'un formateur.

Avoir confiance en soi et en son activité, cela permet-il d'appréhender plus sereinement les évolutions de l'entreprise et de son rôle dans celle-ci ?

Oui évidemment !

Qu'est-ce que vous a apporté le travail en groupe ? Les échanges de pratiques ?

Une prise de conscience de niveaux de besoins très différents au sein des groupes de formateur qui justifient pleinement qu'on s'en préoccupe.

Pensez-vous que ces situations de groupe, d'échange, peuvent ou doivent être menées sur du long terme ?

Elles doivent être menées dans un esprit de formation continue, donc sur le long terme, avec une définition plus précise par les groupes de ce qu'ils en attendent, de façon à mettre chaque participant en situation de recherche et de partage.

Quelles sont les conditions qui pour vous favorisent la professionnalisation de votre métier de formateur ?

La confiance, la transparence, le partage du sens des actions demandées, un climat ouvert à la critique non coercitif.

Enfin, quelles sont vos propositions d'actions innovantes ?

...

Analyse

Le formateur ne sait pas aujourd'hui quel sens donné à la professionnalisation, il se dit « engagé dans une démarche de développement de compétences » et sa vision de la professionnalisation semble se rapporter aux apports théoriques : « beaucoup moins nourrit de culture diverses, économiques, sociales, managériales, techniques ». Il attend du processus de professionnalisation un enrichissement de sa culture théorique.

La pratique du formateur est en effet évolutive pour lui, et les rôles qu'il attribue à son métier sont plus diverses que lors de l'entretien où il s'arrêtait aux rôles d'animateur et accompagnateur. Aujourd'hui il établit un listing des postures qu'il peut adopter en fonction de la situation : « *passeur de connaissance, montreur de savoir-faire, éveilleur de conscience, animateur, assembleur d'idées, porteur de la stratégie...* ». Ces six mois ont été pour lui une prise de conscience de son positionnement dans l'entreprise et des rôles qui lui sont confiés.

Le changement qu'il aborde comme une évolution reste nécessaire pour lui, et c'est en fait la traduction de « *la nécessaire adaptation du formateur* ». Il reconnaît l'objectif premier de la professionnalisation qui est l'évolution des pratiques, cela répond aux attentes de l'entreprise.

La confiance est une évidence pour lui, il ne penserait pas pouvoir appréhender les évolutions et la professionnalisation sans avoir confiance en son activité. Lui qui laissait sentir une certaine lassitude dans le fait de partager ou de donner sans recevoir, semble se sentir plus serein aujourd'hui. En effet, lorsqu'il répond à la question portant sur les bénéfices des travaux de groupe, il réalise « *une prise de conscience de niveaux de besoins très différents au sein des groupes de formateurs* » et il conçoit tout à fait que son entreprise lance un projet comme la professionnalisation.

Ces situations d'échange qui ont été mises en place durant le stage lui ont permis de prendre conscience de son groupe et de se positionner dans celui-ci. Il souhaite aujourd'hui que ces actions soient menées sur le long terme mais « *avec une définition plus précise de ce qu'attendent les groupes* », l'objectif de ces échanges est pour lui « *mettre chaque participant en situation de recherche et de partage* ».

Enfin, lors du dernier entretien, il n'abordait que très peu la professionnalisation, ne sachant pas comment l'aborder. Aujourd'hui, suite à ces six mois d'actions collectives, les facteurs de professionnalisation sont précis : « *la confiance, la transparence, le partage, un climat ouvert à la critique non coercitif* ».

11. Lettre de mission

Le 17 novembre 2009

Affaire suivie par : Isabelle [REDACTED]

A l'attention d'Anaïs FONTENEAU

Tél : [REDACTED]

Mademoiselle,

Le campus des Métiers du Courrier, Antenne de Nantes aura le plaisir de vous accueillir du 1^{er} décembre 2008 au 30 mai 2009 dans le cadre de votre formation en alternance Master2 SIFA* (Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes) à l'Université François Rabelais de Tours.

Nous vous précisons le cadre de votre mission à travers 2 axes majeurs d'études :

- Optimisation des prestations, moyens et ressources du campus des métiers (recherche de solutions innovantes en termes ingénierie pédagogique dans l'offre formation du campus de Rennes, recherches d'optimisation des coûts pour nos clients et campus (déplacements, papier, ...), propositions d'accès simplifiés à la formation ...)
- Réalisation de passeports Formation métiers (Référentiels métiers / Offre de formation proposée) sur les fonctions suivantes Directeurs Groupement, Directeurs Etablissement, Encadrants, Facteur Qualité, Facteur Equipe, Facteur ... dans le cadre du projet Accompagnement des Directeurs d'Etablissement par les formateurs en 2009

Nous pourrions également vous solliciter sur d'autres problématiques en lien avec l'activité du Campus durant votre stage.

Votre tuteur, Isabelle [REDACTED] – Responsable Equipe Formation Antenne de Nantes - vous accompagnera tout au long de votre alternance. Vous travaillerez avec l'ensemble des acteurs du campus de Rennes et pourrez ainsi vous déplacer sur ses différents sites d'intervention. Vos frais de déplacements seront pris en charge dans ce cadre.

Nous vous accueillerons le 1^{er} décembre à 9h30 dans nos locaux à Nantes [REDACTED]
[REDACTED] Vos horaires seront les suivants 9h-17h mais pourront être aménagés selon votre charge d'activités.

Restant à votre disposition pour tout complément d'informations, recevez, Mademoiselle, la considération de nos salutations distinguées

.

Corinne [REDACTED]

TABLE DES FIGURES

« Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », Houssaye (1996).....	40
« Les six principales compétences du formateur » , Marcolino (2007).....	44
« Processus de l’agir réflexif », Mezirow (2001)	65
« L’apprentissage expérientiel », Kolb (1984).	72
« Modélisation de l’ingénierie de formation pour la mise en place de la professionnalisation ».	77
« Les types de recherche-action », Barbier (1996).	88
« Modélisation de la méthode, recherche-action »	97
« Bouclage et complémentarité des modalités d’action ».....	102
« Ma méthode : bouclage réflexif ».	103
« Modélisation de l’ingénierie de la formation, du point de vue des formateurs, pour leur professionnalisation ».	111
« La coopération entre les compétences : les leviers d’action à choisir et à mettre en cohérence ». Le Boterf (1998).	118

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Monographies

- ARDOUIN, T. (2006). *Ingénierie de formation pour l’entreprise : analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Ed : Dunod. 274p.
- ARGYRIS, C. (1995). *Savoir pour agir, surmonter les obstacles de l’apprentissage organisationnel*. InterEditions. 330p.
- BARBIER, J-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d’action*. Paris : Puf. 305p.
- BARBIER, J-M. (2005). « Voies nouvelles de la professionnalisation », in SOREL, M. & WITORSKI, R. *La professionnalisation en actes et en questions*. pp121-134.
- BARBIER, J-M. & GALATANU, O. (2004). *Les savoirs d’action : une mise en mots des compétences ?* Paris : L’Harmattan. 324p.

- BARBIER, J-M. ; BOURGEOIS, E. ; de VILLIERS, G. ; KADDOURI, M. (2008). *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan. 296p.
- BARBIER, R. (1996). *La recherche action*. Ed : Anthropos. 112p.
- BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Puf. (Rééd.2003). 296p.
- BOUTINET, J-P (dir), DENOYEL, N. PINEAU, G. &ROBIN, J-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Ed : Puf. 369p.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Ed : La pensée sauvage.
- CARRE, P. & CASPAR, P. (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. (rééd : 2004) Ed : Dunod. 600p.
- CLEMENT, E. ; DEMONQUE, C. ; HANSEN-LOVE, L. & KAHN, P. (2002). *La pratique de la philosophie, de A à Z*. Ed : Hatier. 479p.
- CLOT, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Ed : Puf. 243p.
- CONJARD, P. & DEVIN, B. (2007). *Agir sur la professionnalisation, acquérir et transmettre des compétences*. Réseau éditions, ANACT, 160p.
- DENNERY, M. (2006). *DIF et professionnalisation, comment adapter l'offre de formation ?* Ed : Esf. 203p.
- Dictionnaire Hachette Encyclopédique. (1997).
- GUILLAUMIN, C. (Coord). (2002). *Actualité des nouvelles ingénieries et du social*. Paris : L'Harmattan. 239p.
- GRAVE, P. (2002). *Formateurs et identité*. Ed : Puf. 200p.
- GRAWITZ, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales*. 9e édition. Ed : Dalloz. 870p.
- LAYEC, J. (2008). *Auto orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*. Ed : L'Harmattan. 132p.
- LE BOTERF, G. (1997). *Professionaliser : le modèle de la navigation professionnelle*. (rééd.2007). Ed : Editions d'Organisation. 142p.
- LE BOTERF, G. (1998). *Ingénierie et évaluation des compétences*. 5e édition, (rééd.2008). Ed : Editions d'Organisation. 605p.
- LE BOTERF, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives – Agir avec compétence*. 4e édition. Ed : Editions d'Organisation. 271p.
- LESNE, M. (1994). *Travail pédagogique et formation d'adultes, éléments d'analyse*. 2e édition. Ed : L'Harmattan. 185p.
- MALGLAIVE, G. (1993). *Enseigner à des adultes*. 2e édition. Ed : Puf. 285p.
- MARCOLINO (Do), P-M. (2007). *Les meilleures pratiques du formateur*. Eyrolles Editions d'Organisation. 370p.
- MARTIN, J-P. & SAVARY, E. (1996). *Formateur d'adultes, se professionnaliser, exercer au quotidien*. CAFOC de Nantes. Editions de la chronique sociale. 360p.
- MEZIROW, J. (2001). *Penser son expérience, développer l'auto formation*. Editions de la chronique sociale. 264p.

- MINET, F. (1996). *L'analyse de l'activité et la formation des compétences*. Ed : L'Harmattan. 156p.
- MUCCHIELLI, R. (1998). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Esf Editeur. 214p.
- PASTRE, P. & SAMURCAY, R. (2004). *Recherche en didactique professionnelle*. Octares éditions. 187p.
- PINEAU, G. & COURTOIS, B. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Ed : La documentation française. 348p.
- PINEAU, G. (2005). « La recherche dans le DESS SIFA », *Se former à l'ingénierie de formation*. Ed : L'Harmattan. p93-106.
- QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (rééd : 2006) 3e édition. Ed : Dunod. 256p.
- ROBERT, A.D. & BOUILLAGUET, A. (2002). *L'analyse de contenu*. Que sais-je ?, 2e édition 2002, 127p.
- ROEGIERS, X. (2007). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Ed : De Boeck. 337p.
- ROUALLAND, D. (2007). *L'homme qui écoutait les postiers, parcours d'un sociologue d'entreprise*. Ed : L'Harmattan. 253p.
- SCHON, A.D. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Editions Logiques. 430p.
- SCIEUR, P. & GARANT, M. (2001). « *Organisations et systèmes de formation* ». Ed : De Boeck. 256p.
- SOREL, M. & WITORSKI, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Ed : L'Harmattan. 271p.
- UNRUG (d'), M-C. (1974). *Analyse de contenu et acte de parole, De l'énoncé à l'énonciation*. Editions Universitaires. 270p.
- WITORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Ed : L'Harmattan. 188p.
- ZARIFIAN, P. (2005). *Compétences et stratégies d'entreprise*. Ed : Liaisons. 191p.

Articles et chapitres

- Etudes du GARF, *Les organisations apprenantes, de l'ingénierie de formation à l'ingénierie des apprentissages*. Collection « Etudes du GARF, janvier 2005. 56p.
- Etudes du GARF, « les communautés de pratique », *les communautés de pratique : un mode d'organisation apprenante ? Application au cas du GARF*. Juin 2008. p5-19.
- « Pratiquer, pratiques et pragmatiques en éducation et en formation », *Revue Eduquer*, n°6, janvier 2004, 130p.
- ASTIER, P. (2008). « La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation », in *Revue Savoirs*, n°17, 2008. p63-69.
- AYLWIN, U. (1992). « Nouvelles stratégies pédagogiques et méthode traditionnelle : où est la différence ? » réponse développée dans le texte 2 « Les principes d'une bonne

- stratégie pédagogique », in *Pédagogie collégiale*, n°4, volume 5, Mai 1992. p11-15 & *Pédagogie collégiale*, n°1, volume 6, Septembre 1992. p23-29.
- BARBIER, S. (2003). « Les pragmatismes d'une organisation de groupe », in MORANDI, F. & SALLABERRY, J-C., *Revue Eduquer*, n°6, 3e trimestre 2003. pp31-42.
- BEZILLE, H. (2008). « De l'apprentissage informel à l'auto formation dans l'éducation tout au long de la vie », in COLIN, L. & LE GRAND, J-L. *L'éducation tout au long de la vie*. Paris : Anthropos. 12p.
- BOUDES, T. ; CHARUE-DUBOC, F. & MIDLER, C. (1997). « Formation et apprentissage collectif dans les entreprises : une expérience dans le domaine du management du projet », in *Revue internationale de gestion*, n°3, volume 22, Automne 1997. 12p.
- BOURDONCLE, R. (2000). « Autour des mots, professionnalisation, formes et dispositifs », in *Recherche et formation*, n°35, pp117-132, INRP.
- BROUSSEAU, R. (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », in *Revue française de pédagogie*, n°105, oct-nov-déc.
- BROUSSEAU, R. (2005). « Recherches en éducation mathématiques », in *Bulletin de l'APMEP, Dossier : Didactique des mathématiques*, n°457. pp213-224.
- CHANIER, T. & CARTIER, J. (2006). « Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs », in *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, n°3, volume 3, 2006. p64-82.
- CLENET, C. (2009). « Du praticien réflexif à l'ingénieur chercheur. Quels cheminements pour quelles postures professionnelles ? », in Actes du colloque des 20 ans du Master SIFA, Stratégie et Ingénierie en Formation des Adultes, « *L'archipel de l'ingénierie de la formation* », 22&23 janvier 2009, Université Rennes2.
- DOUADY, R. (1994). « Ingénierie didactique et évolution du rapport au savoir », in *Repères IREM*, n°15, avril 1994, Topiques Editions. pp1-25.
- GATHER THURLER, M. (2007). « Vers une communauté professionnelle d'apprentissage », in *Cahiers Pédagogiques*, n°452, avril 2007, pp26-29.
- GEAY, A. (2007). « L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques », in *Education permanente*, n°172, sept.2007, pp27-39.
- GRAVE, P. (2003). « L'identité professionnelle des formateurs », in *Revue Sciences Humaines*, Hors série n°40, mars-avril-mai 2003, pp38-42.
- JOBERT, G. (1987). « Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes », in *Education permanente*, n°87, mars 1987, pp19-33.
- LEBLANC, S. & ZEITLER, A. (2005). « L'analyse de pratique : une transformation du travail des formateurs », in *Education permanente*, n°164, pp91-102.
- LE BOTERF, G. (2006). « Gestion des compétences, les 7 commandements pour penser juste », in *Revue Personnel*, n°470, juin 2006, pp53-55.
- LE BOTERF, G. (2008). « Savoir travailler en réseau : une compétence collective à développer dans l'entreprise », in *Ressources Humaines&Management*, n°31, Octobre 2008, pp68-69.

- LECLERCQ, V. (2004). « La professionnalisation des formateurs impliqués dans la formation de base », in *Ville-Ecole-Intégration-Ejeux*, n°136, mars 2004, pp187-202.
- LECOMTE, J. (2003). « Y arriver malgré tout », in *Revue Sciences Humaines*, Hors-série n°40, mars-avril-mai 2003. pp66-69.
- MACHAT, K. (2003). « Orientation marché et apprentissage organisationnel : de l'émergence d'un nouveau courant de recherche en marketing », in *Cahiers du CEREN*, n°5, décembre 2003. pp28-37.
- MALGLAIVE, G. (1988). « Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes », in *Education permanente*, n°92, Mars 1988, p53-62.
- MEVEL, Y. & NATANSON, D. (2007). Dossier : « L'esprit d'équipe », in *Les cahiers pédagogiques*, n°452, avril 2007, p8-48.
- MOLENAT, X. (2006). « L'individu réflexif, nouveau modèle sociologique ? », in *Sciences humaines*, n°175, Octobre 2006. p50-54.
- MORANDI, F. & SALLABERRY, J-C. (2003). *Pratiquer, pratiques et pragmatiques en éducation et en formation*. Revue *Eduquer*, n°6, 3e trimestre 2003. Ed : L'Harmattan. 129p.
- MORANDI, F. (2003). « Pragmatisme et pratiques en éducation. Réflexion sur le principe d'action selon le pragmatisme de Pierce, James et Dewey », in MORANDI, F. & SALLABERRY, J-C., *Revue Eduquer*, n°6, 3e trimestre 2003. pp7-18.
- NOIRFALISE, R. (2004). « L'œuvre de Guy Brousseau », in *Bulletin de l'APMEP (Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public)*, n°452. pp310-311.
- PASTRE, P. (1999). « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », in *Education permanente*, n°139, pp12-35.
- PASTRE, P. (2002). « L'analyse du travail en didactique professionnelle », in *Revue française de pédagogie*, n°138, pp9-17.
- PAQUETTE, G. (2004). « L'ingénierie pédagogique à base d'objets et le référencement par les compétences », in *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, Volume1, Numéro3, 2004. pp45-56.
- PERRENOUD, P. (1995). « Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? », in *Pédagogie collégiale (Québec)*, n°1, volume 9, pp20-24.
- PERRENOUD, P. (1996). « Formation continue et développement des compétences professionnelles », in *L'Educateur*, n°9, 1996, p28-33.
- PERRENOUD, P. (2001). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », in *Cahiers pédagogiques*, n°390, janvier 2001, p42-45.
- ROCHE, J. (1999). « Que faut-il entendre par professionnalisation ? », in *Education permanente*, n°110, pp35-50.
- SAINSAULIEU, R. (2002). « La construction des identités au travail », in *Revue Sciences Humaines*, Hors-série n°20, mars-avril 2002. pp116-119.
- SARRAZY, B. (1995). « Le contrat didactique », in *Revue française de pédagogie*, note de synthèse, n°112, 1995, p85-118.

- SAUVE, L. (2001). « Recherche et formation en éducation relative à l'environnement : une dynamique réflexive », in *Education permanente*, n°148, 2001.
- SCHWARTZ, B. (1987). « Education permanente et formation des adultes : évolution des pratiques, évolution des concepts », in *Education permanente*, n°92, Mars 1988, p7-21.
- SOREL, M. (2007). « Se former, un positionnement identitaire, le cas particulier des formateurs », in *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg, 2007. pp1-11.
- VERMERSCH, P. (1991). « L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée », in PINEAU, G. & COURTOIS, B. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Ed : La documentation française. pp271-284.
- VERMERSCH, P. (1996). « L'explicitation de l'action », in *Cahiers de linguistique sociale*, n°28-29, pp113-119.
- WITORSKI, R. (2008). « La professionnalisation », in *Revue Savoirs*, n°17, 2008. p11-38.
- ZARIFIAN, P. (2005). « Stratégie, réorganisations et compétences à La Poste », in *Revue de l'IRE (Institut de Recherches Economiques et Sociales)*. N°48, volume 2, 2005. p71-100.

Mémoires et Thèses

- ANOR, S. (2006). *Sur les voies de la professionnalisation des formateurs impliqués dans la formation de base : Quelle place pour la formation continue ?* (Mémoire non publié, Département des Sciences de l'éducation). Université Paul Valéry, Montpellier3. 163p.
- ARNAUD, N. (2007). *Construction et management des compétences collectives dans le cadre de relations inter organisationnelles : une approche communicationnelle*. (Thèse non publiée, Ecole doctorale droit et sciences sociales). Université de Nantes, Institut d'économie et de management- IAE. 429p.
- BON, S. (2006). *Management des compétences, entre prescrit et pratiques, représentation des managers*. (Mémoire non publié, Département des Sciences de l'éducation et de la formation). Tours, Université François Rabelais, 289p.
- PRESTINI-CHRISTOPHE, M. (2005). *La décision d'adultes d'entrer en formation : un rapport à l'évènement biographique ?* (Thèse non publiée, Sciences de l'éducation). Université Charles De Gaulle, Lille3. 622p.
- TASSARD, S. (2005). *La professionnalité des formateurs de la formation continue des enseignants*. (Mémoire non publié, Sciences du sport et de la formation). Université de Pau et des Pays de l'Adour.

Colloques et textes officiels

- Actes du colloque des 20 ans du Master SIFA, Stratégie et Ingénierie en Formation des Adultes, « L'archipel de l'ingénierie de la formation », 22&23 janvier 2009, Université Rennes2.

- BELLIER, J-P. (1998). « la vogue des compétences : enjeux hexagonaux ou débat international », *Compétences comportementales et formation, Journée du GARF-ANDCP du 25 septembre 1998*.
- Bilan du « Deuxième congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale », *Des démarches de pratique réflexive en formation continue : un dispositif incontournable pour un processus de transformation identitaire*. Namur, Belgique, du 3 au 7 juillet 2007.
- Communications et articles, « La polyvalence quelle identité professionnelle ? Cadres, formateurs, consultants sont-ils des agents doubles ? », *Colloque du Département des Sciences de l'éducation, Lambesc, Université Aix-Marseille1, 23&24 mai 2006*.
- Document de la Chambre du Commerce et de l'Industrie de Paris, « Formation professionnelle tout au long de la vie et gestion des compétences », *Ensemble développons l'énergie d'entreprendre*, Mission formateur, 2005.
- Ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité, *Document d'études sur la négociation de branche sur la formation professionnelle*, n°104, sept.2005, DARES.
- ETIENNE, R. (2007). « Méthodologie d'évaluation des compétences de conduite d'un groupe d'analyse de pratiques ». *Publication des actes du 19e colloque de l'admée-Europe, volume1, n°1. Montpellier3, équipe CERFEE*.
- LEGAULT, A.G. (2008). « La pratique réflexive et le praticien en éthique », *Colloque de l'APEC, Québec, juin 2008 (non publié)*.
- MARTINEAU, S. (2006). « La question des compétences : tour d'horizon socio-historique de la notion et analyse conceptuelle ». *Texte du Laboratoire d'Analyse De l'Insertion Professionnelle en Enseignement*. 73p.
- PERRENOUD, P. (2002). « Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissements ». *Texte d'une intervention au séminaire national de réflexion sur les pratiques de formation des personnels d'encadrement, Poitiers, DPATE, 22-24 avril 2002*. 26p.
- RIVIER, C. ; SEILIER, C. & LUTTRINGER, J-M (dir). (2005). *La négociation de branche sur la formation professionnelle*. DARES, document d'étude, n°104, sept 2005.
- WITTORSKI, R. (2006). « La place du tutorat et de l'accompagnement dans les voies de la professionnalisation ». *Colloque Tutorat et Accompagnement à l'IRTS d'Aquitaine 23&24 novembre 2006. Conférence du 24 novembre 2006*.

Ressources en lignes

- BRASSARD, C. & DAELE, A. « Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique ». Ressource en ligne. Consultée en 04.2009, sur <http://tecfa.unige.ch/proj/recreasup/rapport/WP2.pdf>.
- CHEVALIER, N. « Les voies de l'ingénierie ». Ressource en ligne. Consultée en 12.2008, sur <http://www.cafoc.ac-nantes.fr>
- GUILLAUMIN, C. (2004). « De l'observation d'une situation de travail en entreprise à la construction d'un travail pédagogique en interdisciplinarité » n°574, rubrique innovation, atelier n° 6 « *Quelles formations pour des adultes qui auront à éduquer*

demain ? La VIIème Biennale INRP-APRIEF. Du 14 au 17 avril 2004, Lyon-Gerland.
Consultée en 11.2008, sur <http://www.inrp.fr/>

MARTIN, J-P. « Séminaire Gaston Bachelard : l'analyse de pratiques en questions ». Ressource en ligne, consultée en 12.2008, sur <http://www.cafoc.ac-nantes.fr>

METAIS, E. & ROUX-DUFORT, C. « Vision stratégique et formes d'apprentissage organisationnel : des stratégies d'adéquation aux stratégies d'intention ». Ressource en ligne. Consultée en 02.2009, sur <http://www.strategie-aims.com/montreal/mtais-ro.pdf>

LEBOUVIER, B. « L'orientation didactique de l'activité du formateur de terrain ». Ressource en ligne, consultée en 04.2009, sur <http://www.caen.iufm.fr>

LE BOTERF, G. (1999). « Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte ? Quelles conséquences pratiques ? ». Ressource en ligne. Consultée en 03.2009, sur <http://www.guyleboterf-conseil.com>

LE BOTERF, G. (2002a). « De quel concept de compétence avons-nous besoin ? ». Ressource en ligne. Consultée en 03.2009, sur <http://www.guyleboterf-conseil.com>

LE BOTERF, G. (2002b). « Analyser, capitaliser et transférer des pratiques, une exigence pour agir en professionnel », in *Les cahiers innover et réussir*, n°4, mai 2002, 5p. Ressource en ligne. Consultée en 03.2009, sur <http://www.guyleboterf-conseil.com>

LE BOTERF, G. « Pas de confiance sans compétences », in *Le monde initiatives*. Ressource en ligne. Consultée en 03.2009, sur <http://www.guyleboterf-conseil.com>

Webographie

<http://www.cafoc.ac-nantes.fr>

<http://www.cahiers-pedagogiques.com>

<http://www.cariforef-pdl.org>

<http://www.congres2007.org>

<http://www.cram-centreouest.fr>

<http://www.guyleboterf-conseil.com>

<http://www.mcxapc.org>

<http://www.persee.fr>

<http://www.profetic.org>

<http://www.sociologies.revues-org>

<http://www.uc.courrier.intra.laposte.fr>

<http://www.usherbrook.ca/>

TABLE DES MATIERES

Remerciements.....	3
Sommaire	4
Introduction générale	5
Partie I. Du centre de formation de La Poste à l'ingénierie de formation	7
1 – Du terrain à l'émergence d'une question de départ	8
Chapitre 1. Un terrain de formation et de recherche : le centre de formation de l'Université du Courrier de Rennes (antenne de Nantes)	8
1.1. L'entreprise La Poste	9
1.1.1. Présentation générale	9
1.1.2. L'Université du Courrier	11
1.2. Le Campus des métiers du Courrier de Rennes, lieu précis du stage	11
1.3. La formation professionnelle, le développement des compétences, et la professionnalisation dans l'entreprise.....	12
1.3.1. La place de la formation professionnelle.....	12
1.3.2. Le développement des compétences	14
1.3.3. L'importance de la professionnalisation.....	15
Chapitre 2. Du centre de formation à l'émergence d'une question de départ.....	17
2.1. Genèse du questionnaire	17
2.2. Réflexion et question de départ	18
2 – Vers une ingénierie de formation pour la professionnalisation : les concepts clés	20
Chapitre 3. La professionnalisation et les communautés de pratiques	21
3.1. La professionnalisation : un concept dynamique.....	21
3.1.1. Le sens de la professionnalisation	21
3.1.2. Les apports de Guy Le Boterf.....	23
3.1.3. La professionnalisation selon R.Wittorski.....	26
3.2. La professionnalisation des formateurs en question	29
3.2.1. Le rôle du formateur	29
3.2.2. Se professionnaliser	30
3.3. Les communautés de pratiques comme outil de la professionnalisation	33
Chapitre 4. L'ingénierie pédagogique comme dimension de la professionnalisation	37
4.1. L'ingénierie pédagogique	37
4.1.1. Ingénierie, dispositif, situation et activité pédagogique de Carré&Caspar....	38
4.1.2. Entre théorie et pratique.....	42
4.2. Autres dimensions de l'ingénierie pédagogique.....	44
4.2.1. Les ressources mises en œuvre	44
4.2.2. L'ingénierie pédagogique par objets de G.Paquette	45
Chapitre 5. La didactique professionnelle	48
5.1. Les principaux apports théoriques	48
5.1.1. La didactique de Brousseau	48
5.1.2. Théorie des situations et contrat didactique de Brousseau	49
5.1.3. La didactique professionnelle de Samurçay et Pastré.....	52
5.2. La didactique professionnelle du formateur	55
5.2.1. Les apports de Lebouvier.....	55
5.2.2. Confiance, pratique et rapport au savoir	56

Chapitre 6. L'ingénierie didactique professionnelle et la réflexivité comme dimensions de la professionnalisation.....	60
6.1. Les approches théoriques.....	61
6.1.1. L'ingénierie didactique professionnelle de Carré&Caspar.....	61
6.1.2. L'apprentissage réflexif de Mezirow.....	63
6.2. La réflexivité, dimension du professionnalisme.....	66
6.2.1. Le praticien réflexif de Schön.....	66
6.2.2. La pratique réflexive de Perrenoud.....	68
6.2.3. l'agir réflexif, de l'individuel au collectif.....	71
3 - Problématisation d'une ingénierie de formation des formateurs et hypothèses de la recherche.....	75
Chapitre 7. Modélisation et problématisation d'une ingénierie de formation.....	76
7.1. Modélisation de l'articulation des concepts.....	76
7.2. Problématisation.....	78
Chapitre 8. Les hypothèses du travail de recherche.....	80
8.1. Aller vers le changement à travers l'ingénierie pédagogique et la pédagogie active.....	80
8.2. Appréhension de la professionnalisation par la pratique réflexive.....	81
8.3. Entre confiance et coopération.....	82
Partie II. Mise en évidence du parcours de la recherche.....	84
4 – Méthodologie de la recherche et identification des données recueillies.....	85
Chapitre 9. Une recherche-action dans le cadre de l'articulation stage / formation.....	85
Opérationnalisation de la question de recherche.....	86
9.1. La recherche-action de R.Barbier.....	87
9.1.1. Théorie et concepts de la recherche-action.....	87
9.1.2. La méthode.....	89
9.2. L'entretien semi-directif avec des phases d'explicitation.....	90
9.2.1. L'explicitation de Vermersch.....	90
9.2.2. L'entretien semi-directif, méthode et objectifs.....	91
9.2.3. Le choix des acteurs.....	92
9.3. L'analyse de contenu.....	93
9.3.1. Les références de Quivy&Van Campenhoudt.....	93
9.3.2. Les apports d'Unrug.....	94
Chapitre 10. La méthode : tâtonnements et bouclages.....	96
10.1. Déroulement chronologique, l'articulation stage / formation.....	97
10.1.1. Modélisation de la méthode, chronologie des actions.....	97
10.1.2. Les tâtonnements dans le choix de la méthode.....	97
10.1.2. Les tâtonnements dans le choix de la méthode.....	98
10.2. De l'individuel au collectif : mises en situation.....	99
10.2.1. Les mises en situations d'échanges.....	99
10.2.2. Les retours d'impressions.....	100
10.2.3. La stratégie d'action : réflexion individuelle et coopération.....	101
10.3. Modélisation à posteriori de la démarche.....	102
10.3.1. Modélisation de l'articulation recherche / action.....	102
10.3.2. Modélisation du bouclage réflexif.....	103
Chapitre 11. Analyse des données.....	104
11.1. Analyse comparative des entretiens.....	104
11.1.1. La distanciation du formateur.....	104

11.1.2. La réflexion présente.....	106
11.1.2. Les perspectives et questionnements des formateurs.....	107
11.2. Analyse croisée des données écrites	108
10.4. Modélisation de l'ingénierie de formation, du point de vue des formateurs : vers la professionnalisation	111
5 – De la méthode à l'élaboration d'une ingénierie de formation pour la professionnalisation des formateurs.....	112
Chapitre 12. Interprétation du recueil de données	113
12.1. Au regard des hypothèses de départ	113
12.1.1. Aller vers le changement à travers l'ingénierie pédagogie et la pédagogie active.....	113
12.1.2. Appréhension de la professionnalisation par la pratique réflexive.....	114
12.1.3. Entre confiance et coopération	116
12.2. Vers quelle(s) ingénierie(s) de formation pour professionnaliser ?.....	117
12.2.1. Une ingénierie de formation à la professionnalisation ?.....	118
12.2.2. Les pistes de réflexion	119
Chapitre 13. Conception et construction d'une ingénierie de formation pour les formateurs de La Poste	120
13.1. Conception d'une ingénierie : vers la professionnalisation.....	120
13.2. Construction de l'ingénierie de formation	123
Annexes	128
1. Guide d'entretien	129
2. J-C.....	131
2.1. Entretien.....	131
2.2. Grille d'analyse.....	146
2.3. Commentaires du chercheur, analyse	153
3. C.....	156
3.1. Entretien.....	156
3.2. Grille d'analyse.....	167
3.3. Commentaires du chercheur, analyse	172
4. L.....	175
4.1. Entretien.....	175
4.2. Grille d'analyse.....	183
4.3. Commentaires du chercheur, analyse	187
5. H.....	189
5.1. Entretien.....	189
5.2. Grille d'analyse.....	198
5.3. Commentaires du chercheur, analyse	203
6. Synthèse de deux C.OC, les débuts de la communauté de pratique	206
7. Retour d'impression&analyse – J-C.	208
Analyse	209
8. Retour d'impression&analyse – C.	211
Analyse	212
9. Retour d'impression&analyse – L.	213
Analyse	214
10. Retour d'impression&analyse – H.....	215
Analyse	216
11. Lettre de mission.....	217
Table des Figures	218

Références Bibliographiques	218
Monographies	218
Articles et chapitres	220
Mémoires et Thèses	223
Colloques et textes officiels.....	223
Ressources en lignes	224
Webographie.....	225
Table des Matières	226

FONTENEAU Anaïs

Professionalizing trainers and contributing to engineering training period: the example of *La Poste* – more specifically training of postal service employees located in Rennes and one of its branches in Nantes (*Antenne de Nantes*).

Master's degree in engineering periods (M2) entitled:

“Stratégies and Engineering in Adult Training »

University François Rabelais – Tours

2009

The professionals specialized in training adults are currently confronted with issues such as environmental changes and professionalization. Inside the company of *La Poste*, the postal service training centre expects that the professionals have an important role in the process of professionalization as well as an active contribution to changes.

As part of my course on Training – Action – Research, I will focus my project on engineering training which could be created to meet the company's expectations and needs concerning the professionalization of trainers.

On the one hand, my work covers the theoretical field of engineering training through several notions such as pedagogy, reflexivity, and professional didactics. On the other hand, the practical field will be analysed through four interviews with trainers.

These working hypotheses will be either confirmed or rejected at the end of the research stage taking into account “Action/Research” methodology. Finally, I will propose the creation and construction of an engineering training which leads to the professionalization of trainers with the help of both theoretical and practical contributions.

Key words : engineering training, professionalization, reflexivity, pedagogical engineering, professional didactics, trainers, community of practice, changes.

FONTENEAU Anaïs

La professionnalisation des formateurs, contribution à la construction d'une ingénierie de formation : *Le cas particuliers de La Poste, Campus des métiers du Courrier de Rennes, antenne de Nantes*

Master Professionnel 2ème année – Arts, Lettres & Langues

Mention Professionnelle Ingénierie de la Formation

Stratégies et Ingénierie en Formation d'Adultes

Université François Rabelais – Tours

2009

Les professionnels de la formation des adultes sont aujourd'hui confrontés aux évolutions de leurs environnements et la professionnalisation fait partie des préoccupations actuelles. Au sein de l'entreprise La Poste, l'Université du Courrier attend des professionnels qu'ils s'engagent dans un processus de professionnalisation et dans une participation active au changement.

Dans le cadre de l'articulation Formation – Action – Recherche, nous nous interrogeons sur l'ingénierie de formation qui pourrait être conçue pour répondre aux besoins de l'entreprise concernant la professionnalisation des formateurs, et leur coopération dans les changements organisationnels.

L'objet de cette recherche est de parcourir, d'une part, le champ théorique de l'ingénierie de formation au travers des notions telles que la pédagogie, la réflexivité, la didactique professionnelle et particulièrement la professionnalisation ; d'autre part, le champ de la pratique sur la base de quatre entretiens semi-directifs menés auprès de formateurs.

Les hypothèses de travail sont confirmées ou infirmées à l'issue de cette recherche, et cela grâce à la méthodologie employée qui est la recherche-action. Au final, le chercheur proposera la conception et la construction d'une ingénierie de formation visant la professionnalisation des formateurs, tout en faisant le lien entre les apports théoriques et le recueil des données de terrain.

Mots clés : ingénierie de la formation, professionnalisation, réflexivité, ingénierie pédagogique, didactique professionnelle, ingénierie didactique professionnelle, formateurs, communauté de pratique, changement