



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

Année Universitaire 2009-2010

Evolution du métier de formateur de la Chambre de Métiers et de l'Artisanat dans le cadre de La FOAD

**Etude par entretiens semi-directifs auprès de trois
formateurs, des changements de leurs pratiques
professionnelles, face à la FOAD**

Présenté par
Marina Béguin

Sous la direction de
Hervé Breton, Maître de Conférences associé

En vue de l'obtention du Master Professionnel 2^e année Arts Lettres et Langues
Spécialité Sciences de l'Éducation et de la Formation
Mention professionnelle Stratégie et Ingénierie de la Formation d'Adultes

Année Universitaire 2009 – 2010

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE.....	6
PRESENTATION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	8
CHAPITRE I – L’ARTISANAT, LE CONTEXTE LEGISLATIF, L’EMERGENCE DE LA QUESTION	8
1.1. L’Artisanat	8
1.2. Le contexte législatif	17
1.3. L’émergence de la question.....	21
PARTIE I - APPROCHE CONCEPTUELLE.....	24
CHAPITRE II - LA FORMATION OUVERTE ET A DISTANCE.....	24
2.1. Rappel historique.....	24
2.2. La FOAD et les TIC	27
CHAPITRE III - LE ROLE DE L’APPRENANT.....	42
3.1. L’apprenance : Une attitude	42
3.2. L’autogestion de son existence.....	49
CHAPITRE IV – LE METIER DE FORMATEUR.....	56
4.1. Le métier	56
4.2. L’évolution du métier.....	60
4.3. Le changement identitaire	70
PARTIE II. APPROCHE METHODOLOGIQUE	78
CHAPITRE V – FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE	78
5.1. Le cadre de la recherche.....	79
5.2. Le choix de l’entretien semi-directif	80
5.3. Le guide d’entretien	80

5.4. L’entretien exploratoire	82
5.5. Le déroulement des entretiens	82
5.6. Le choix et les caractéristiques des personnes interviewées	82
CHAPITRE VI –ANALYSE QUALITATIVE DES DONNEES	85
6.1. Analyse du discours d’Aline	86
6.2. Analyse du discours de Brigitte.....	93
6.3. Analyse du discours de Christine	100
CHAPITRE VII – ANALYSE COMPARATIVE DES DONNEES ET INTERPRETATION	108
7.1. Le métier de formateur.....	108
7.2. L’apprenant et la FOAD.....	115
CHAPITRE VIII – SYNTHESE ET PRECONISATIONS.....	120
8.1. Rappel de la problématique et présentation des résultats	120
8.2. L’accompagnement des changements dans les pratiques professionnelles.....	122
8.3. Vers la construction d’une nouvelle identité professionnelle.....	125
CONCLUSION GENERALE.....	134
INDEX DES FIGURES	136
BIBLIOGRAPHIE.....	137
TABLE DES MATIERES.....	143

Je souhaite remercier très sincèrement ma famille, mon mari et mes enfants pour leur compréhension, leur patience et leurs encouragements.

Je remercie également mon Directeur de Mémoire, Hervé Breton, qui a su être présent lorsque le besoin se faisait ressentir. Il a su me guider sur le chemin tortueux de la recherche tout en ayant un grand respect pour mes idées.

Merci à toute l'équipe pédagogique du département Sciences de l'Education, qui a su, avec tact, et finesse, me conduire sur la voie de la réflexivité ; des remerciements, tout spécifiquement à Catherine Guillaumin pour sa bonne humeur permanente, son écoute active. Elle m'a donné l'occasion d'évoluer dans un espace où les idées de chacun sont considérées comme une contribution à la réflexion de tous.

Enfin, mes pensées vont à tous ceux et celles qui ont su me soutenir dans les moments difficiles et dont les paroles ou les gestes ont pu me reconforter : les amis (et plus particulièrement Martine mon amie pour sa précieuse relecture), les collègues, et les étudiants du Master SIFA.

Professionality of Trainers from the Guild and Craft Industry Chamber

Changing practices within ORT

SUMMARY

All firms have to evolve in their organization and skills regarding the changes of their social and economic environment.

With the setting up of Open and Remote Training (ORT), the New Technologies of Information and Communication (NTIC) contribute to transforming work in all sectors. Training is no exception to this rule. Indeed, ORT is at the heart of changes: it is more and more frequently seen by firms as a tool to improve professional skills so as to accompany the transformations of the firm. Its development includes customization and self training.

The task of trainers and trainees is changing. As a matter of fact, the trainee has to develop learning and metacognitive skills so as to become autonomous. The trainer becomes a teaching mediator whose task is to set a professional progression favorable to the autonomy of the learner. He must create an ecological learning process so as to favor the appropriation of knowledge.

Regarding so tremendous changes, how will the trainer/mediator develop new professional actions when society is mutating?

Accompanying the trainer seems necessary so as to help him/her master his/her own evolution and thus develop new skills.

Professionnalité des Formateurs de la Chambre de Métiers et de l'Artisanat

Changement des pratiques dans le cadre de la FOAD

RESUME

Toutes les entreprises sont confrontées à des enjeux d'évolution dans leur organisation et dans leurs compétences au regard des mutations de l'environnement socio-économique.

Avec la mise en place de la Formation Ouverte et A Distance (FOAD), les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) contribuent à la transformation du travail dans l'ensemble des secteurs d'activité. Le secteur de la formation n'échappe pas à cette règle. En effet, de plus en plus fréquemment conçue par les entreprises comme un outil d'amélioration des compétences professionnelles, la FOAD accompagne les mutations de l'entreprise et se situe au cœur de cette nouvelle problématique. Son développement inclut l'individualisation et l'autoformation.

Le rôle des acteurs de la formation change. En effet, l'apprenant doit déployer des compétences cognitives, conatives et métacognitives afin de devenir autonome. Le formateur, quant à lui, devient un médiateur pédagogique dont le rôle est de mettre en place une navigation professionnelle propice à l'autonomie de l'apprenant. Il doit créer une écologie de l'apprenance afin de favoriser le processus d'appropriation des savoirs.

Face à de tels bouleversements, comment le formateur/médiateur va-t-il développer un nouvel agir professionnel lorsque le caractère social est en pleine mutation ?

Un accompagnement semble nécessaire afin de l'aider à maîtriser ses propres évolutions et ainsi développer de nouvelles compétences.

Mots clés :

Apprenance, FOAD, TIC, individualisation, autoformation, formateur, tuteur, identité professionnelle, transitions professionnelles, artisanat

INTRODUCTION GENERALE

« Le projet de former autrui est une illusion d'optique, la grandeur de la formation est dans l'art d'accompagner celui ou celle qui cherche à apprendre »
(Meirieu, 1996)

Dans un contexte de performance des entreprises, la formation est une alliée indiscutable pour l'amélioration de la rentabilité. Après avoir vu apparaître la notion de qualification puis de compétence, il est aujourd'hui question d'employabilité. Un changement majeur s'effectue car les individus sont maintenant responsables du développement de leurs propres compétences. Ils deviennent des apprenants, c'est à dire des maîtres d'œuvre de leur destin. Pour y parvenir, ils doivent se former tout au long de leur vie.

La FOAD permet cet accès à la formation tout au long de la vie grâce aux dispositifs d'individualisation et d'autoformation. Elle introduit trois critères essentiels qui sont l'usage de médiations technologiques, le recours à l'autonomie de l'apprenant, l'ingénierie pédagogique.

Les nouvelles pratiques éducatives induites par la FOAD ne sont qu'au stade du balbutiement mais vont connaître un essor très rapide avec comme conséquence le déplacement du centre de gravité du formateur vers l'apprenant.

Peut naître, alors, chez le formateur un sentiment d'amputation des fonctions exercées. L'apprenant devenant autonome, la relation entre celui-ci et le formateur va s'en trouver modifiée. Le rapport au savoir va être différent également.

Toutes ces réflexions m'ont amenée à me poser la question suivante : **quel est l'impact de la Formation Ouverte et A Distance sur les pratiques des formateurs de la Chambre de Métiers et de l'Artisanat ?**

Les formateurs, sont-ils prêts à assumer un nouveau rôle ? Connaissent-ils ce nouveau rôle ? Comment vont-ils repenser la relation à l'apprenant et leur activité pédagogique ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous exposerons dans une première partie, au chapitre I, le contexte de la recherche en évoquant le monde de l'artisanat, le contexte législatif européen et français dont nous commençons à mesurer l'impact sur le dispositif de FOAD. Nous essaierons également d'expliquer l'émergence de la question de ce mémoire.

Puis, l'exploration conceptuelle tentera d'apporter un éclairage aux concepts de la Formation Ouverte et A Distance dans le chapitre II, du rôle de l'apprenant au chapitre III et enfin du métier de formateur au chapitre IV.

Une deuxième partie sera dédiée à l'approche méthodologique. Le chapitre V sera consacré à la formulation de la problématique et à la méthodologie de recherche ; puis dans les chapitres VI et VII, nous exposerons les analyses qualitatives et comparatives des données et nous nous permettrons de les interpréter. Enfin, au chapitre VIII, après avoir procédé à une synthèse des résultats, nous proposerons des préconisations en matière d'ingénierie suite à l'analyse faite des modèles empiriques et des modèles théoriques.

PRESENTATION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Il s'agit, dans ce premier chapitre, de poser les différents cadres dans lesquels se déroulent notre recherche, à savoir, l'artisanat et le contexte législatif. Nous nous permettrons, également, de faire un détour par notre expérience professionnelle afin d'expliquer l'émergence de la question traitée dans ce mémoire.

CHAPITRE I – L'ARTISANAT, LE CONTEXTE LEGISLATIF, L'EMERGENCE DE LA QUESTION

Il existe une conscience artisanale qui s'élabore au travers d'un processus précis. Aussi, nous allons tenter d'expliquer l'histoire de l'artisanat, ses caractéristiques ainsi que ses valeurs.

1.1. L'Artisanat

Sur le plan étymologique, il nous faut aller chercher du côté italien puisque le terme « artisanat » vient de l'italien « artigiano », dérivé de « arte » qui signifie « métier, technique ». Jusqu'au 18^e siècle, il n'y avait pas de distinction faite entre le terme artiste et artisan. On constate, ensuite, une évolution de la définition surtout à partir du 19^e siècle. Il est possible de citer la définition proposée par la plupart des manuels du début du 20^e siècle :

« Classe d'ouvriers qualifiés travaillant pour eux-mêmes, possédant leurs propres outils, disposant librement de leurs produits et de leurs services et participant personnellement et directement à la production ».

Ceci étant écrit, M.Zdatny (1999 : 19) affirme qu'avant la première Guerre Mondiale, *« la France n'avait pas d'artisans, du moins qui soient conscients de leur propre existence et organisés en conséquence »*.

Il est très difficile de donner une définition précise de l'artisanat car ce terme recouvre une extrême variété de métiers. Il faut se référer à la nature de son activité et à sa condition économique et sociale si l'on veut être juste ; on peut ainsi dire que l'artisan produit entièrement son objet ; cette aptitude est fondée sur un savoir-faire acquis dans le cadre d'un apprentissage effectué sous contrôle de la profession. Il vit du produit de son travail.

1.1.1. Son histoire

C'est en 1920 que Fontègne, dans la Gazette des Métiers, introduit le mot dans le vocabulaire politique français. A la fin de la première guerre mondiale, les Maîtres-Artisans ne possèdent pas d'organisation nationale, ni de représentation dans l'administration de l'Etat. On peut dire que l'artisanat n'a pas d'existence formelle alors qu'il rassemble une foule d'artisans, mais non reconnus. En effet, les observateurs sociaux parlent, en 1919, d'un million environ d'artisans employant 10% de la population active française.

Tout bascule en mars 1922 avec la création de la Confédération Générale de l'Artisanat Français (CGAF) dont l'objectif est de permettre à l'artisanat de subsister et de s'organiser en se dotant d'associations susceptibles de représenter cette corporation. Aussitôt, ce sont des centaines de milliers de maîtres-artisans qui s'affilient à cette Confédération. L'artisanat devient une organisation autonome : apparaît alors un mouvement artisanal conscient de lui-même et actif politiquement. Ceci ne fait pas l'objet d'une approbation unanime. En effet, les Chambres de Commerce craignent que cela fasse diminuer le nombre de leurs adhérents.

La définition évolue puisqu'on peut lire, en 1922, sous la plume de J. Courtier (Président du groupe de la Chambre des députés) :

« Les artisans offrent du point de vue social, l'avantage d'être en même temps ouvriers et patrons. Emancipés du prolétariat, élevés au rang de petits propriétaires, les artisans restent néanmoins des ouvriers... Ils fournissent à la nation un élément heureux d'équilibre... Défendre nos artisans, c'est d'un point de vue social, favoriser l'essor des classes moyennes qui peuvent tant contribuer au maintien de l'ordre et à la prospérité du pays... Du point de vue économique, c'est revitaliser une production par essence française... C'est réagir contre l'exode rural ».

L'artisanat a enfin une existence propre, les artisans sont reconnus.

La Loi Courtier, en juillet 1925, lui donne un nouvel élan avec la possibilité de créer des Chambres Artisanales de Métiers, apportant ainsi la dernière pierre à la fondation du mouvement artisanal. Leur rôle doit être d'assurer la protection économique et professionnelle des artisans et également d'organiser l'apprentissage à l'intérieur de l'artisanat.

En 1931, neuf Chambres de Métiers existent déjà (bien qu'elles ne soient pas encore dotées d'une autorité réelle) et on assiste également à la naissance de l'Association des Présidents de Chambre de Métiers de France (APCMF) dont l'objectif est de coordonner les activités locales. L'artisanat se dote ainsi d'une organisation professionnelle composée de deux structures, l'une au niveau départemental et l'autre au niveau national. Parallèlement, on assiste au regroupement des organismes de droit privé, tels que les syndicats et Fédérations nationales de Métiers ou encore les Unions Départementales ou Régionales.

En mars 1937, la loi Walter-Paulin rend l'apprentissage obligatoire pour établir une entreprise artisanale ; les Chambres de Métiers se voient attribuer le pouvoir de faire passer les examens professionnels et de réglementer l'apprentissage dans leur juridiction.

En mars 1952, le gouvernement de la Vème République entreprend une refonte complète du régime sous lequel les Chambres de Métiers fonctionnaient depuis 1925 avec comme objectif de baser l'artisanat non plus sur l'individu mais sur l'entreprise.

1971 marque un tournant important puisqu'une réforme de l'apprentissage est en marche avec la création de centres de formation des apprentis (CFA).

Enfin, depuis 1971, plusieurs réformes se sont succédées : les lois de décentralisation (1982, 1983) donnent aux régions les pleins pouvoirs pour assurer la mise en œuvre des actions d'apprentissage. En juillet 1987, la réforme la plus importante vise à faire de l'apprentissage une filière de formation professionnelle au même titre que l'enseignement technologique de niveau secondaire ou supérieur.

En conclusion, l'artisanat est passé, en un siècle, au prix d'affrontements ouverts ou sournois (entre les différentes conceptions des corporations) d'un statut inexistant à une véritable reconnaissance puisqu'officiellement, on dénombre 900 000 entreprises artisanales et trois millions d'actifs au plan national qui contribuent à la formation de 200 000 jeunes chaque année. L'artisanat, c'est également aujourd'hui, deux moteurs d'égale puissance et bien coordonnés : les Organisations Professionnelles et les Chambres de Métiers et de l'Artisanat.

1.1.2. Ses caractéristiques

L'histoire du mouvement artisanal est indissociable de l'histoire de France au XX^e siècle et nous montre l'inépuisable désir d'exister. Ziegfried (1941) écrivait que le type le plus représentatif des qualités françaises est celui de l'artisanat. En effet, de réputation et de fait, la France a été la nation de la petite entreprise et des artisans. Le portrait de l'artisan est né avec le XX^e siècle.

Ce qui caractérise ce mouvement, c'est une lutte incessante pour s'affirmer et s'adapter à son environnement en mutation.

> Lutte face au législateur qui l'a ignoré jusqu'aux années 1920 (comme nous l'avons dit précédemment) avec comme objectif d'être reconnu en tant que classe sociale.

> Lutte contre la désertification rurale. Le « miracle » social et économique des années 50 a modifié l'artisanat local. Les anciens métiers tels que sabotiers, bourreliers, forgerons, maréchaux ferrants disparurent au profit de nouveaux métiers

liés à l'industrialisation. Les métiers strictement agricoles déclinèrent, de nouveaux rôles sont apparus dans la mécanique, la réparation, l'installation, les services, le tourisme, dans le domaine du bâtiment (maçons, électriciens, charpentiers). L'artisanat a fait l'expérience d'un remaniement notable des métiers et des entreprises, d'ajustements. Le développement de l'industrie ne l'a pas absorbé ni détruit car il a su s'adapter sans perdre ses spécificités.

Ce qui caractérisait et caractérise toujours l'artisanat, d'après M. Debré, c'est d'une part, l'absence de division du travail et d'autre part, son caractère familial (le métier et la famille sont étroitement liés). J. Malassigne (1984 : 4) cite CF. Benard :

« l'affaire de l'artisan demeure essentiellement unie au ménage, à la famille, l'habitation et l'atelier sont rarement séparés ». De plus, il participe personnellement aux travaux manuels. L'artisan a, par ailleurs, une connaissance intégrale du métier acquise par un apprentissage régulier.

Dans la mesure où il travaille à façon, il n'a pas à subir d'arrêt de son activité et ne rencontre pas de problème de surproduction. Demondion (1941 : 20) écrit que *« l'artisanat se présente comme une exception permanente à la concentration industrielle. De producteur, l'artisan se transforme en réparateur. S'agissant de donner à un objet des soins qui sont la fois individualisés, variés et de faible importance, le rôle de l'artisan est irremplaçable ».*

Ces différentes luttes ont permis à l'artisanat de prendre conscience de lui-même, de réaliser qu'il regroupait un ensemble de personnes ayant des intérêts matériels communs et soutenus par des aspirations morales et doctrine communes. On y retrouve l'amour du travail, le respect de la tradition et une certaine liberté d'agir. Tout ceci engendre les notions d'utilité, de stabilité et d'ordre. M. Debré parle d'amour du travail, du respect de la tradition et de la propriété, de la fierté, de l'indépendance et de la liberté comme éléments qui donnent à l'artisanat la nature d'une classe sociale.

Les artisans sont conscients d'appartenir à un groupe social déterminé, portant des valeurs fortes.

Dans sa thèse de 3^e cycle, Kerimel de Kerveno constate pourtant que les termes « artisanat » et « artisan » ainsi que le qualificatif « artisanal » sont employés

quelquefois sans discernement et dans des sens différents. Ne parle-t-on pas de « bombe de fabrication artisanale » lorsqu'on évoque une bombe qui n'a pas provoqué les dégâts escomptés ! Le qualificatif implique ici l'insuffisance ou la simplicité des moyens mis en œuvre voir leur relative inadaptation.

Ceci peut être le reflet d'une société qui conteste la place de l'artisan parce que, d'une part, l'économie est organisée en fonction de la seule production, et, d'autre part, parce que l'école suspecte sa fonction éducative. De plus, on constate une certaine déférence envers ceux qui ont le savoir (ingénieurs, polytechniciens) ou ceux qui ont le pouvoir (notables).

Néanmoins, pour Kerimel de Kerveno (1980 : 153), dans le travail de l'artisan se combinent l'exécution des gestes du métier (opérations productives) et l'action de l'intelligence (charge mentale en fonction du degré de complexité et de précision de la tâche à laquelle il faut ajouter les tâches de direction d'entreprise). L'artisan est polyvalent.

Il existe donc une conscience artisanale qui s'élabore à travers le processus suivant : le jeune compagnon apprend à « se coltiner » avec la matière, à utiliser et à maîtriser les outils, les machines, à en découvrir les possibilités. Il affronte le jugement porté sur son travail par les autres ouvriers, son patron et quelquefois les clients. Cette conscience se structure avec l'acte de se mettre à son compte ; il devient alors indépendant, autonome et responsable. Ainsi, il y a l'âge de l'apprentissage, puis l'âge de l'artisan. On constate un processus de reproduction de la division sociale et de la division technique du travail.

Cette capacité à évoluer que nous avons pointée tout au long de ce développement nous permet d'assister, dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle à une transformation importante : en effet, la conscience du métier se transforme en une conscience de classe car chacun dans sa région et dans sa spécificité de métier a des intérêts communs. Ainsi, l'expérience du travail artisanal local très individuel va devenir collective.

En conclusion, il est possible d'affirmer que l'artisanat représente un champ des possibles plutôt qu'un point fixe dans la sphère socio-économique. Ce qui ressort,

c'est l'incroyable ténacité individuelle et collective, et par dessus tout, l'inépuisable désir d'exister (M. Perrot).

1.1.3. Les valeurs de l'artisan

La culture artisanale

Les agents de l'artisanat sont des travailleurs à qualification croissante en fonction de leur expérience. Celle-ci est reconnue comme formatrice et induit un gage de compétence. Ainsi l'idée de formation expérientielle est indissociable de la culture personnelle des artisans. Lerbet (1986 : 118) : « *c'est dans et par l'expérience que se structure le développement de la lucidité des actions* ». Dans la formation artisanale, c'est l'organisation du savoir-faire qui est privilégié car il est indispensable à la compétence ; c'est ce qui qualifie l'artisan et lui permet de s'autonomiser. L'artisan est un travailleur à qualification croissante. Ses savoirs et savoir-faire semblent indissociables de sa culture personnelle. On peut donc parler de « culture artisanale » dans la mesure où le résultat de son travail est dû à l'interaction de sa personne et de son environnement : c'est son métier qui délimite ses frontières. L'artisan est avant tout un homme de métier et son identité sociale est forgée par son métier.

Le rapport aux choses

L'artisan connaît un rapport aux choses très singulier ; on pourrait parler de contact presque sensuel par moments, (puisqu'il se sert essentiellement de ses mains) et de confrontation à la matière à d'autres moments. De toute façon, il n'éprouve jamais d'indifférence et doit trouver la façon de s'y prendre pour aboutir à une forme, à la forme. Comme l'exprimait le poète Hölderlin « *vivre, c'est défendre une forme* ». L'artisan, grâce à sa création, *passé d'un monde hérité à un monde créé* (Pineau, 1986 : 145). Il est en quelque sorte apprenti toute sa vie car « *la raison expérientielle doit invalider l'expérience constituée constamment en la critiquant constructivement*

dans l'actualité de l'acte toujours renouvelé » (Denoyel, 1998 : 220). Pineau parle de « formation par contact direct mais réfléchi ».

La créativité et l'imagination

L'artisan est un artiste ; en effet, il part d'une matière universelle et doit, après transformation, avoir réalisé un produit unique. Il faut saluer son habileté, son travail « fait main », sa maîtrise technique et parfois son talent. Lerbet (1986 : 115) parle d'une production toujours concrète, singulière.

On lui reconnaît volontiers une sorte d'éthique du travail bien fait. C'est ce qui donne une valeur au produit, une valeur à son travail et constitue son capital culturel. Il faut lui reconnaître cette « rare adaptabilité » aux réalités due sans doute à sa capacité d'inventer, cette créativité, cette imagination qu'il possède et développe par le biais de son métier. Certains auteurs comme Detienne et Vernant (1974), Denoyel (1998) également, parlent de métis ou encore d'intelligence rusée comprenant à la fois, la sagacité, la prévision, la feinte, la souplesse d'esprit, le sens de l'opportunité et l'expérience longuement acquise.

La transmission des savoirs

L'artisan transmet ses savoirs grâce à la mise en place de l'alternance ; Alleau (1972 : 40) « *transmettre, c'est faire, être, c'est à dire créer ce qui a existé, c'est à dire le créer de nouveau, le recréer* ». La qualification s'obtient par l'apprentissage. Ainsi, l'artisanat a su organiser ses transmissibilités.

Zarca parle de valeurs spécifiques à l'artisanat constituant « une véritable culture » qui fait de tout apprenti un artisan potentiel. L'artisan enseigne à chaque apprenti des tours de main et l'art du trait (Lerbet, 1986 : 115). L'apprenti, appelé « compagnon » réalise un objet original et inutile, nommé « chef d'œuvre », ce qui lui permet de faire reconnaître socialement sa compétence. Lerbet (1986 : 116) écrit que « *ce chef d'œuvre témoigne de ce que son auteur ne s'est pas laissé désemparé par les pièges de la matière* ». Artisan et auparavant compagnon et encore avant apprenti, cela

suppose l'adhésion des agents à des valeurs spécifiques qui constituent une culture produisant des normes de comportement. Il est possible de parler ainsi des traditions du métier.

Les niveaux de qualification sont fonction de l'expérience de chacun et de son âge. La division du travail est fondée sur le métier.

1.1.4. L'artisan et la littérature

Dans la littérature, l'éloge de la profession est unanime. Il suffit de lire l'observateur social Delage lorsqu'il écrit « *l'artisan travaille chez soi,. Il a sa boutique, son foyer. Le mariage est pour lui le soutien de métier. Sa femme sera son aide, ses enfants aussi. Plus il aura d'enfants, plus il aura de compagnons, plus son travail prospérera* ». Le roman didactique d'I. Dudit « marbrerery : maître-artisan, » (1931) foisonne d'images très élogieuses (honnête homme et travailleur). Il est également possible, dans un autre registre de citer, le philosophe Alain qui, en 1936, écrivait dans « Propos » : « *et je vois que les métiers font merveille, depuis le tailleur de médailles jusqu'au costumier. Heureux l'homme s'il trouve du plaisir à son métier ; plus heureux s'il y trouve des pensées. L'oisiveté est folle et stérile, qu'elle soit de quinze jours ou de toute l'année. Je rêve d'un peuple d'artisans heureux, qui prennent vacances toutes les cinq minutes, pour suivre de l'œil quelque oiseau ou pour remarquer le trou de la belette.* ».

On va jusqu'à attribuer à l'artisan l'évolution technique en affirmant que « *la civilisation repose sur l'artisan* » (Leroi-Gourhan , 1965).

Enfin, dans un autre registre, l'artisan révèle une image joviale dans la fable de la Fontaine mettant en scène le savetier « *qui chantait du matin au soir tandis que le financier son voisin...chantait peu et dormait moins encore* »

1.1.5. Conclusion

Comme nous l'avons écrit précédemment, l'artisanat a une histoire faite de luttes acharnées avec comme objectif permanent la reconnaissance de son existence propre. Sa capacité à s'affirmer et à évoluer, les valeurs que ce monde porte en lui, sa culture très personnelle et son rapport aux choses très particulier en font un secteur à la fois à part et en même temps nécessaire et indispensable dans le paysage économique et social.

En conclusion, l'artisanat représente aujourd'hui un secteur économique important et une puissance sociale reconnue, soutenu par des politiques en faveur de l'apprentissage, politiques à la fois nationales et départementales dont l'objectif est de répondre aux besoins des entreprises artisanales et de leurs salariés et apprentis.

Malgré leurs résultats et leurs potentiels de développement, les artisans sont confrontés à une société de plus en plus complexe conçue par et pour les plus grands.

1.2. Le contexte législatif

1.2.1. En Europe

La préoccupation de l'éducation et de la formation est présente dans la construction Européenne dès les années soixante. Cela témoigne d'un engagement fort et constructif de la part de l'Union Européenne et des Etats membres qu'elle rassemble.

Très peu évoquée dans le Traité de Rome (1957), c'est dans le Traité de Maastricht (1992) que l'on constate une évolution avec l'introduction de l'éducation dans le champ de compétence de l'Union Européenne (article 126).

On y retrouve, entre autres, la mise en œuvre d'une politique de formation professionnelle (article 127) :

« La Communauté met en œuvre une politique de formation professionnelle, qui appuie et complète les actions des Etats membres, tout en respectant pleinement la responsabilité des Etats membres pour le contenu et l'organisation de la formation professionnelle.

L'action de la Communauté vise à : faciliter l'adaptation aux mutations industrielles, notamment par la formation et la reconversion professionnelle ; à améliorer la formation professionnelle initiale et la formation continue afin de faciliter l'insertion et la réinsertion professionnelle sur le marché du travail ; à faciliter l'accès à la formation professionnelle et à favoriser la mobilité des formateurs et des personnes en formation et notamment des jeunes ; à stimuler la coopération en matière de formation entre établissements d'enseignement ou de formation professionnelle et entreprises ; à développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes de formation des Etats membres ». (Bapst, Caspar, 2004 : 166)

C'est donc avec le Traité de Maastricht que les termes d'éducation et de formation professionnelle ont réellement fait leur apparition. L'Europe entend contribuer au développement d'une éducation de qualité et à la mise en œuvre d'une politique de formation professionnelle. Elle s'est fixé des objectifs principaux comme, créer un lien entre la formation professionnelle, les mutations industrielles, la reconversion et la réinsertion sur le marché du travail. Les différentes crises économiques ont laissé des traces et il s'agit désormais de lutter contre le chômage, de favoriser le maintien de l'emploi en utilisant la formation comme arme déterminante. Pour réaliser ses objectifs, l'Europe a décidé de miser sur les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC).

LES PRODUCTIONS MARQUANTES

La création du CEDEFOP (Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle) en 1975 : il a pour mission, au travers d'études menées, d'aider les décideurs des pays membres à effectuer des choix étayés concernant la politique de formation professionnelle.

La création de la Fondation Europe en 1990 qui a pour mission de contribuer au développement des systèmes d'éducation et de formation dans les pays partenaires de l'Union Européenne

La création de quelques productions marquantes dans les dix dernières années, comme **le livre blanc « croissance, compétitivité, emploi »**, 1994, qui permet de situer les axes majeurs de l'Europe. Puis le livre blanc « enseigner, et apprendre », 1995 qui souligne les défis à relever en matière d'éducation et de formation.

En 2000, **le sommet de Lisbonne** exprime la volonté de faire de l'Union Européenne « *l'économie la plus compétitive et la plus dynamique du monde* ». Ce sommet marque l'entrée de l'Europe dans une société fondée sur l'acquisition de connaissances, une société où l'on ne cesse d'apprendre tout au long de la vie, une société cognitive.

Un mémorandum sur « l'éducation et la formation tout au long de la vie » (FTLV) est rédigé en octobre 2000. Son objectif est de tirer partie de toutes les opportunités pour se former au service de sa progression personnelle et professionnelle. Il a donc à la fois une visée humaniste et une visée économique. La FTLV est une préoccupation forte avec le développement du plan e-europe et la mise en place, entre autres, du programme **GRUNDTVIG** dont l'axe essentiel est la formation des adultes. A ce sujet, nous pouvons nous attarder sur les textes à propos du développement du e-learning, adoptés par la commission le 24/05/2000. Le e-learning constitue une orientation majeure dans ce domaine dans la mesure où elle s'est fixée comme objectif l'intégration efficace des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). La stratégie globale de l'Europe repose principalement sur la communication e-Europe ; au sein de cette stratégie, le e-learning vise à créer un cadre afin de permettre aux communautés éducatives de remplir ce rôle clé. L'Europe veut rattraper le retard important par rapport aux USA dans l'utilisation des nouvelles technologies. Elle préconise l'introduction de modèles éducatifs novateurs par le développement de centres d'acquisition des connaissances. Son souhait est de transformer des centres d'enseignement et de formation en centres d'acquisition des connaissances polyvalents, accessibles à tous et adaptés aux besoins de la société de la connaissance en créant des espaces virtuels par la mise en réseau. Cette transformation favorisera le développement de l'enseignement et de la formation à distance ainsi que l'échange de bonnes pratiques et d'expériences

Pour mettre en œuvre tous ces programmes, l'Europe s'appuie sur un partenariat étroit avec les Etats membres et agit principalement au travers de résolutions et d'objectifs

communs. Elle élabore des plans pluriannuels en matière d'éducation et de formation ; on peut donc parler d'une vraie continuité dans la politique de formation.

1.2.2. En France

Le début du 21^è siècle a marqué le 30^è anniversaire de la loi du 06/07/71, entrée en vigueur le 01/01/72, portant sur l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente. Elle a constitué un tournant dans la formation des adultes et le développement des compétences.

En 2002, le Commissariat au Plan Général, signe un rapport intitulé « **la France dans l'économie du savoir** » dont les premières lignes sont les suivantes : « *pour la France, comme pour les pays comparables, la principale source de richesses réside désormais dans les savoirs et les compétences, davantage que dans les ressources matérielles* ».

La loi du 04/05/04 relative à « **la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social** » a pour objectif de réformer le secteur de la formation professionnelle tout en restant dans la lignée de la loi de 1971. Sa préoccupation est de réduire les inégalités d'accès à la formation et à la reconnaissance professionnelle des formations continues.

En 2003, le Forum Français de la Formation Ouverte et A Distance et l'AFNOR ont constitué **un référentiel de bonnes pratiques en matière de FOAD**, ce qui représente une avancée importante pour tous les acteurs qui approchent de près ou de loin la FOAD.

La réforme de 2003/2004 s'appuie sur l'accord interprofessionnel de 2003 et crée deux dispositifs nouveaux dans le paysage de la formation professionnelle : le Droit Individuel à la Formation (DIF), et la mise en place d'une période de professionnalisation à travers une formation en alternance.

Enfin, 2009 **l'Accord National Interprofessionnel (ANI)** apporte des précisions sur les outils utilisés en ressources humaines dont l'objectif est de permettre à l'individu d'évoluer : on parle du passeport formation, de l'entretien annuel, de l'entretien professionnel, du bilan de compétences, de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), de la Validation des Acquis Professionnels (VAP), du diagnostic réalisé dans le cadre de la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC).

1.2.3. Conclusion

Les lois structurent et façonnent la formation professionnelle, considérée à présent comme un moyen stratégique pour développer la compétitivité et les compétences des acteurs. Les nouveaux territoires de la formation s'inscrivent dans le travail lui-même avec comme objectif de valoriser la formation dans et par le travail pour lier de façon réciproque, l'activité productive et le développement des compétences. La prise de conscience de ces dernières années est celle de la nature et de l'ampleur des enjeux auxquels la formation est associée en tant que processus de préparation et d'accompagnement des changements (Caspar, 1996 : 171).

Le cadre concernant la FOAD est également construit aussi bien au niveau Européen qu'au niveau de notre pays. Les mondes de l'économie et de l'éducation, hier opposés par la force de leurs aprioris doivent à présent travailler ensemble car ils sont concernés par les mêmes enjeux.

A chaque acteur de trouver sa place ou de se faire une place face à un outil puissant qui risque de modifier la posture des individus qui devront l'utiliser.

On est en droit de se demander ce qu'est réellement cet outil. Quels changements va-t-il apporter et pour qui ? Enfin, comment faire pour que les acteurs s'y adaptent et soient performants ? Les individus, détenteurs du capital humain, sont à ce titre, leviers essentiel de la réussite de ce nouveau monde basé sur la connaissance.

1.3. L'émergence de la question

Un retour réflexif me paraît nécessaire pour comprendre les raisons de ma présence en Master SIFA et la question de recherche posée.

Je suis moi-même formatrice dans le domaine de la communication depuis 17 ans avec, par choix, le statut de vacataire. Depuis 4 ans à la Chambre de Métiers et de l'Artisanat, j'ai, auparavant, occupé plusieurs postes de consultant ou consultant/formateur dans des

domaines très variés (industries métallurgiques, domaine tertiaire) et des régions très différentes (Puy de Dôme, Cote d'Or, Région Parisienne). Ma formation initiale ne me destinait pas à ce métier et je n'ai jamais eu de formation certifiante qui justifiait d'occuper les fonctions citées ci-dessus. Seule, l'envie de faire ce métier le mieux possible m'a permis de m'inscrire chaque année dans les plans de formation des centres dans lesquels j'exerçais mon activité et ainsi de faire progresser ma pratique professionnelle. Deux domaines me passionnent plus précisément : la pédagogie (cœur de mon métier me semble-t-il) et la mémorisation à long terme.

Depuis 2007, je suis chargée par le responsable du département Formation Continue de développer des modules de formation de formateurs reprenant ces deux thèmes. A ce sujet, le verbe « former » n'est pas approprié ; je devrais plutôt parler de « faciliter » leur formation. C'est en accompagnant leur apprentissage que j'ai constaté que les formateurs de ces institutions venaient d'horizons très différents avec des niveaux d'études très variables et peu ou pas de bagages sur le plan de la formation d'adultes mais une expérience acquise sur le terrain après de « nombreux tâtonnements ».

Nos échanges ont été très fructueux, j'ai beaucoup appris et je me suis posée également beaucoup de questions qui n'ont pas toujours trouvé de réponse.

Depuis 2010, certains modules de formation proposés aux artisans et mis en place par la Chambre de Métiers et de l'Artisanat sont couplés avec des modules de formation à distance en e-learning ; face à ces nouvelles pratiques éducatives, se pose à nouveau la question de la pédagogie et de la posture du formateur. Ma réflexion a pris naissance face aux interrogations de mes collègues formateurs et à mes propres interrogations.

Le master est une occasion de réfléchir à ma pratique professionnelle ainsi qu'à ma propre histoire.

Je souhaite m'approprier cette question qui me semble essentielle pour trois raisons.

Tout d'abord, en tant que formatrice, je suis moi-même concernée par ces nouvelles pratiques éducatives et j'avoue me poser beaucoup de questions sur les nouveaux rôles à développer.

Par ailleurs, ayant été depuis longtemps sensibilisée à l'évolution des pratiques en formation d'adultes, il me paraît légitime, aujourd'hui de tenter d'étudier les changements attendus et de mettre en place la construction d'un espace de capacités professionnelles.

Enfin, j'aspire à être actrice des évolutions et des changements qui vont se produire avec l'arrivée de ces technologies.

Tout ceci recouvre une réflexion que je mène depuis quelques années et que je socialise au travers de ce mémoire de recherche dont la question est la suivante : **quel est l'impact de la Formation Ouverte et A Distance sur les pratiques des formateurs de la Chambre de Métiers et de l'Artisanat ?**

PARTIE I - APPROCHE CONCEPTUELLE

Afin d'apporter des réponses pertinentes à notre recherche, il nous semble nécessaire d'explorer les concepts concernés par la question posée. Ainsi, nous étudierons le concept de Formation Ouverte et A Distance (FOAD) pour en comprendre les mécanismes et l'impact sur la formation continue aujourd'hui. Puis nous aborderons le rôle de l'apprenant dans ce nouveau dispositif de formation, sa place et ses nouvelles aptitudes. Enfin, il nous paraît indispensable, pour être complet, d'explorer le concept du métier de formateur avant la FOAD et avec la FOAD.

CHAPITRE II - LA FORMATION OUVERTE ET A DISTANCE

Dans la circulaire du 20/01/01, la DGEFP (Direction Générale de l'Enseignement et de la Formation Professionnelle) donne une définition officielle de la FOAD : *« il s'agit d'un dispositif souple de formation, organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs qui comprend des apprentissages individualisés, l'accès à des ressources et à des compétences locales ou à distance et qui n'est pas exécuté nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur ».*

2.1. Rappel historique

En 1991, des experts de tous les pays de l'Union Européenne réunis à l'initiative de la Commission Européenne font le constat que de nouvelles formes d'apprentissage apparaissent. Celles-ci sont baptisées « Open and Distance Learning » dont la traduction française est « Apprentissage Ouvert et à Distance » pour devenir ensuite FOAD.

Le terme de FOAD désigne « toute forme d'étude qui n'est pas sous le contrôle direct d'un enseignant » (Blandin, 2004 : 453). Pour cet auteur, ce dispositif est sans aucun doute le type de formation le mieux adapté à l'apprentissage Tout au Long de la Vie.

Afin de mieux appréhender ce concept que les Anglo-saxons nomment « systèmes formels d'apprentissage », par opposition aux systèmes informels qui se développent spontanément, nous devons étudier séparément les deux notions qui le composent, à savoir, la notion de « formation à distance » et « de formation ouverte ».

2.1.1. La Formation A Distance

L'invention de la formation à distance, plus communément appelée « cours par correspondance », remonte à la première moitié du XIX^e siècle. Considérée au départ comme un enseignement par défaut, elle était destinée à un public empêché d'assister à un enseignement présentiel. En un siècle et demi, la FAD a gagné toutes les institutions éducatives dont une des plus connues est le Centre National d'Enseignement par Correspondance devenu le CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) en 1944.

On parle de FAD lorsqu'il y a rupture de l'unité de lieu. Pour Jézégou (2002 : 44), le terme « distance » est très souvent défini à partir de l'éloignement géographique.

A chaque époque concernée, cette rupture a très souvent été compensée par la mise en place des nouvelles technologies du moment. Ce fut le cas avec le cinéma en 1913, lorsque Edison écrit que l'école traditionnelle est terminée. En 1927, naît la première radio universitaire, la radio Sorbonne. Puis les premiers cours par téléphone apparaissent en 1939. En 2010, la technologie mise au service de la FAD provient des multimédias, regroupés sous le nom de TIC (Technologies de l'Information et de la Communication). Ainsi, on peut en conclure que, dès qu'une nouvelle technologie de communication est inventée, elle est utilisée et adoptée pour développer des systèmes d'enseignement à distance ; la technologie de pointe a toujours été présente dans la FAD comme outil tourné vers les besoins de l'individu avant même les besoins des systèmes institutionnels.

2.1.2. La Formation Ouverte

La Délégation à la Formation Professionnelle donnait en 1992, la définition suivante : *« actions s'appuyant pour tout ou partie sur des apprentissages non présentiels, en autoformation avec ou sans tutorat, à domicile, dans l'entreprise ou en centre de formation »*. La Formation Ouverte est beaucoup plus récente que la Formation A Distance.

C'est au Royaume Uni qu'elle se met en place avec les « Open Colleges ». Open signifie alors « ouvert » dans le sens d'accessible, sans conditions particulières, notamment sans condition de diplôme. Cette notion n'a donc aucun rapport avec l'interprétation qui en est faite aujourd'hui.

En France, au milieu des années 80, apparaissent les premiers dispositifs de formation ouverts, dits flexibles avec les APP (Ateliers de Pédagogie Personnalisés) institués par la Délégation à la Formation Professionnelle, devenue la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP).

Depuis le Mémoire Européen de 1991, la notion « d'ouverture » peut être apparentée officiellement à la notion de flexibilité. Ce terme est donc employé lorsqu'il y a rupture des unités de Temps et d'Action. Pour Jézégou (2002), le terme d'ouverture implique la mise en place de dispositifs qui permettent l'autoformation éducative.

2.1.3. La Formation Ouverte et A Distance

Dans le concept de FOAD, sont donc regroupés des termes qui antérieurement désignaient des dispositifs et des modalités de formation différents. Il semblerait que les deux termes « ouvert » et « à distance » soient liés aujourd'hui grâce à une articulation qui les fait se répondre l'un l'autre dans la mesure où ils apparaissent complémentaires. Le terme « ouvert » entraîne celui de « distance » et la distinction entre les deux est de plus en plus difficile à faire car les dispositifs en place combinent les deux si l'on se réfère à la définition donnée par le collectif de Chasseneuil (2001) :

«Une FOAD est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs ; qui prend en compte la singularité des personnes dans leur singularité individuelle et collective, et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en terme de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques et de ressources ».

Si l'on s'appuie sur cette définition donnée par le Collectif de Chasseneuil pour développer le concept de la FOAD, on réalise qu'il fait référence à des dispositifs extrêmement variés qui, de plus, ont évolué rapidement. Tous ces dispositifs ont un point commun : ils brisent la règle des trois unités de la tragédie classique, (les unités de lieu, de temps et d'action) règles de l'enseignement traditionnel et permettent, ainsi, de se libérer des contraintes spatio-temporelles (Jézégou, 1998 : 2). De plus, ils intègrent aujourd'hui les technologies de pointe dans des systèmes tels que le e-learning, la téléconférence, internet. La FOAD est aujourd'hui, couplée avec l'utilisation des Technologies d'Information et de Communication (TIC) ; en effet, ces dernières ont pénétré la culture de nos sociétés, le système éducatif et l'univers de la formation continue. On parle ainsi de communication médiatisée par ordinateur ou de communication médiée au sens de Vigotsky. Le collectif de Chasseneuil évoque également l'individu dans sa singularité ; il nous faudra donc également aborder le concept d'individualisation avec la négociation de parcours de formation individualisés.

2.2. La FOAD et les TIC

« L'univers des connaissances peut être abordé par n'importe quel bout, par n'importe quel livre, par n'importe quel objet » (Jacotot, 1770).

L'association de la FOAD et des TIC a permis de réduire l'espace géographique qui sépare l'apprenant « isolé » de son dispensateur de formation en donnant naissance au « e-learning » ou « e-formation » dans sa version française. C'est une des caractéristiques essentielles de la FOAD : participer à l'aménagement du territoire.

Le e-learning s'est très rapidement répandu en Europe à la fin des années 90. La Commission Européenne a, en 1998, lancé « l'initiative e-learning », ce qui a facilité son développement. Le terme TIC désigne un dispositif d'apprentissage en ligne sur internet. Après avoir connu un premier échec dans les années 90, le e-learning connaît aujourd'hui un essor important ; combiné avec d'autres dispositifs comme des séquences de formation présentielle et des systèmes de communication électroniques, son attrait ne cesse de croître. En effet, la mobilisation d'outils multimédias dans les situations pédagogiques permet l'accès à des sources d'informations de plus en plus diversifiées. Le Boterf parle d'une « Ingénierie de l'innovation ».

Arnaud (1996 : 7) se demande si les nouvelles technologies sont devenues incontournables. De nombreuses raisons paraissent les légitimer et permettent de pronostiquer un marché de la e-formation en pleine croissance.

La révolution des TIC crée une situation sans précédent dans l'histoire des dispositifs et de l'instrumentation de l'action humaine. La condition de leur survie est l'autonomie des acteurs. En effet, la formation continue est confrontée aux mêmes évolutions que celles vécues par les entreprises : productivité, performance, technicité, recherche de qualité et flexibilité sont les termes employés par Jézégou (1998 : 43) pour qualifier la demande de formation. L'économie post-taylorienne a valorisé le capital humain dans son ensemble et a intégré la rentabilité de l'investissement en éducation et en formation permanente. Les dispositifs doivent répondre à une demande précise des secteurs économiques, à savoir une formation opératoire, rapide et efficace, flexible, ouverte, sur mesure et souvent à distance étroitement associée aux outils dont les individus disposent sur leur lieu de travail (Belisle, 1996 : 20). La FOAD n'échappe pas à la double contrainte de rentabilité financière et d'une formation de masse. Elle permet de réduire la distance et crée une proximité entre le formateur et le travail (Jézégou, 1998 : 7). On constate donc une capacité de transfert des connaissances très rapide. Les TIC sont de part leur origine, un produit direct du rationalisme objectiviste (Linard, 2002 : 146). Les nouvelles technologies ouvrent la voie à une rationalité instrumentale renouvelée, recentrée sur l'individu autonome et crée, par la même, une situation sans précédent dans l'histoire des dispositifs. Elles apportent souplesse, interactivité et fiabilité à condition qu'elles soient considérées comme un périphérique de la formation et non comme un tournant pédagogique (Vidal, 1996 : 17).

« Outils pour la main et langage pour la face sont deux pôles d'un même dispositif...la main libère la parole » (Leroy Gourhan).

Les TIC renvoient à un dialogue homme/machine et modifient les modalités d'accès, d'acquisition et de diffusion des connaissances ; elles offrent la possibilité de mettre en œuvre de nouveaux instruments de pensée (Melyani, 1996 : 77). En tant que mode de communication, les multimédias jouent un rôle important dans le développement des structures et des processus cognitifs, dans l'accroissement du savoir et des capacités qu'ont les hommes à le stocker et à l'enrichir grâce à la création, entre autres, de réseaux qui compensent la solitude face à la machine. L'idée de réseaux apportée par Lerbet implique celle d'échange de savoirs, considéré comme potentiel d'énergies perçues, reconnues, mobilisées, activées, mises en circulation. Les individus en réseaux sont porteurs de projets, d'attitudes, d'expériences et d'apprentissages vécus. On peut alors parler de pédagogie active par projets sur un mode collaboratif dans la mesure où les multimédias offrent une multitude de ressources.

Dans la mesure où, comme nous l'avons écrit précédemment, la FOAD est le champ privilégié de l'autoformation et de l'individualisation, nous allons développer ces deux concepts si fortement rattachés aux nouvelles technologies, sachant que la première relève de l'activité du formateur alors que la seconde est uniquement centrée sur l'activité formatrice du sujet.

2.2.1. L'Autoformation

L'étymologie du mot renvoie aux notions de « contour », « d'apparence » et « principe interne d'unité » (Petit Robert) pour le mot « forme » ; pour « auto », on constate un double sens « soi-même », « lui-même » qui désigne en grec à la fois l'intériorité consciente en acte et la conscience de l'identité subjective dans le temps.

Galvani (1991 : 75) définit l'autoformation comme étant *l'acte de la personne qui se forme elle-même* ; puis, il donne une seconde définition en la remplaçant dans le contexte de la formation continue et écrit : *« le fait que la personne apprenne seule dans un cadre organisé et prédéterminé par l'institution »*. C'est un dispositif ouvert.

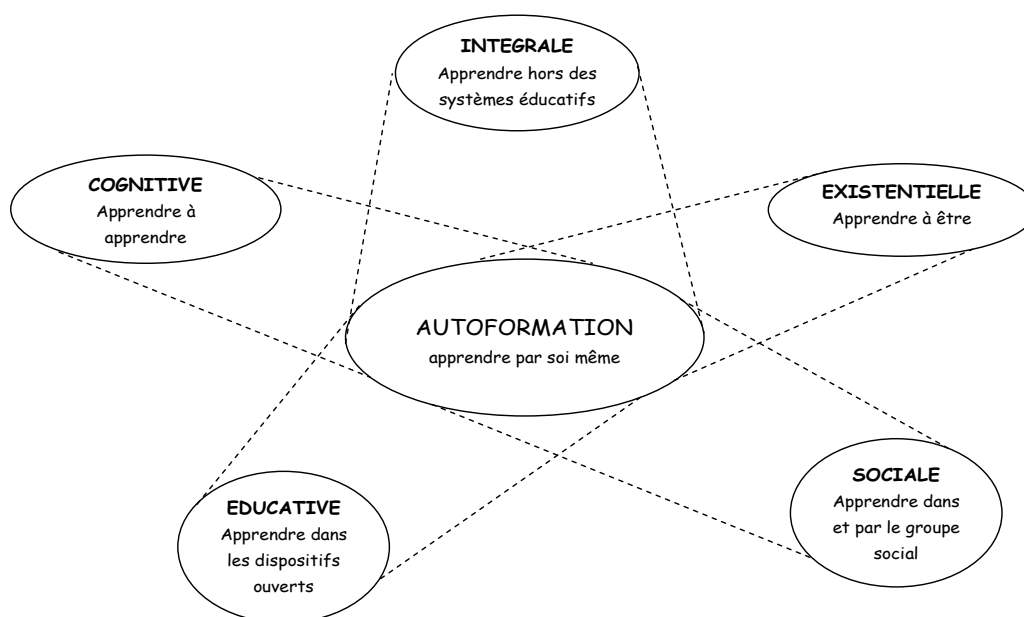


Figure 1 : La nouvelle galaxie de l'autoformation d'après P. Carré, 1996

Pour de nombreux auteurs, nous sommes en pleine transition d'un paradigme de « l'instruction » à un paradigme de « l'autoformation » (Albero, 2000). Pour Pineau (1992), l'autoformation devient un contre-modèle à la pédagogie frontale, magistrale, expositive, qui caractérise à la fois l'enseignement conventionnel et la tradition des stages de formation d'adultes. Grâce à l'autoformation, l'apprentissage expérientiel est reconnu. L'individu qui n'avait, auparavant, aucune action sur la formation pensée par l'autre, peut à présent, créer ses propres objectifs et ses moyens. L'autoformation percute le système traditionnel : l'apprenant est garant de son projet et responsable de sa formation.

Carré (1999 : 16) affirme que l'autoformation nécessite une organisation soutenue par sept piliers.

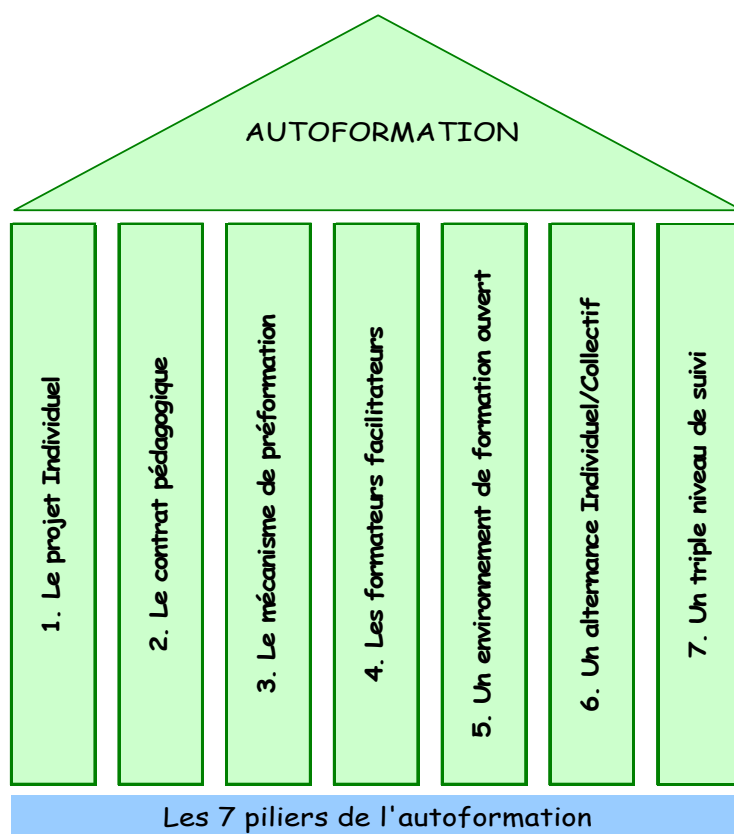


Figure 2 : Les 7 piliers de l'autoformation d'après P. Carré

- **Le Projet Individuel** : le projet est le point de départ indispensable et incontournable de l'entrée de l'individu en formation. L'apprenant doit avoir une motivation d'apprendre, et par conséquent, un projet pour favoriser celle-ci, principale source d'énergie.

- **Le Contrat Pédagogique** : il formalise la démarche d'autoformation accompagnée. Il permet la lisibilité du partenariat pédagogique. Il est très souvent tripartite (l'apprenant, l'accompagnateur, l'institution). Il permet de reconnaître la prise de contrôle par l'apprenant d'une partie de sa formation dans un cadre négocié par l'institution.

- **Le mécanisme de préformation** : il permet d'initier l'apprenant au nouveau modèle pédagogique par une phase transitoire dont la finalité est de lui apprendre à se former à distance. C'est la mise en place d'une « formule d'accueil » avec une préparation méthodologique et psychologique afin que l'apprenant acquiert l'autonomie nécessaire.

- **Un dispositif d'accompagnement** : le formateur devient une personne ressource, facilitateur, tuteur. Il favorise le travail des apprenants sans le faire à leur place.

- ***Un environnement ouvert de formation*** : les institutions doivent développer des ressources pédagogiques à disposition de l'apprenant avec des « ateliers d'autoformation », « des apprentissages ouverts » tels que les multimédias.
- ***Une alternance individuelle/collective*** : alternance de temps de réflexion, et donc de production individuelle et de temps de réflexion collective. Ce ne doit pas être un isolement éducatif.
- ***Un pilotage tripartite*** : apprenant/accompagnateur/organisation ; chaque individu doit être conseillé durant tout son parcours et doit bénéficier de points d'étapes pour s'auto-évaluer.

Il est nécessaire de distinguer l'autoformation de la soloformation. En effet, dans le processus d'autoformation, l'apprenant est accompagné de façon formelle ou informelle alors que dans la soloformation, l'individu est totalement seul et isolé. Ainsi, l'autoformation est loin d'être une pratique solitaire car l'apprenant utilise aussi bien des stratégies autonomes que des stratégies faites d'échanges et d'interactions dans le but d'obtenir la maîtrise de l'outil et de son environnement.

L'ingénierie pédagogique peut donc s'appliquer à trois niveaux :

- au niveau des objectifs pour s'adapter à la diversité des besoins,
- au niveau des moyens dans le but de s'adapter aux contraintes des individus : lieux, temps, rythmes, supports multimédias,
- au niveau des méthodes pour s'adapter à la variété des stratégies d'apprentissage de chacun.

Il existe trois courants d'autoformation qui s'ouvrent sur le même processus : l'activité formative de l'individu. Chacune y procède sous des angles plus ou moins ouverts que nous allons tenter de définir.

Le courant BIO-EPISTEMOLOGIQUE

L'auteur de ce courant est Gaston Pineau

Les mots clés sont : autoformation / personne

L'autoformation est considérée comme la formation de Soi par Soi : se former, se créer, se donner une forme, s'approprier et s'appliquer à soi-même le processus de formation.

Le terme « bio » permet d'envisager la formation comme un processus vital, alors que la notion « d'épistémologie » justifie l'action de soi comme réflexive.

C'est la notion de « forme » qui fait préférer à G. Pineau le terme de formation à celui d'éducation car pour lui, se former, se donner une forme est une activité plus fondamentale que de s'éduquer. (Pineau, 1983 : 112)

L'autoformation désigne donc l'acte par lequel le sujet (auto) prend conscience et influence son propre processus de formation à l'aide d'un objet (éco) en mettant en place des échanges (hétéro).

L'individu se forme grâce :

- aux autres : c'est la formation reçue des autres
- aux choses : c'est à la fois l'action de la nature mais aussi l'expérience directe des choses
- à soi : le sujet s'approprie le pouvoir de formation et se l'applique à lui-même ; ce sont les savoirs réflexifs.

L'autonomie du sujet n'est pas synonyme d'isolement. Pour ce courant, l'autoformation augmente les capacités d'interface entre hétéro et éco.

Un milieu, un espace propre se crée, offrant au sujet une distance minimale pour se voir comme objet spécifique parmi les autres objets, s'en différencier, s'en réfléchir, s'en émanciper, s'autonomiser et au final, s'autoformer (Galvani, 1991 : 35).

Dans ce courant, les pratiques relèvent de méthodologies de type « biographiques » comme les histoires de vie et les récits de vie. Ce sont des pratiques de réappropriation et de prise de conscience de son propre processus de formation par le sujet grâce à une co-analyse de son histoire personnelle (Galvani, 1991 : 35). Morin (1982 : 55) développe la nécessité d'une réintroduction du sujet dans la connaissance scientifique.

« Nous appuyant sur la théorie tripolaire de G. Pineau nous ferons l'hypothèse que la cohérence d'éléments biographiques intentionnels et d'éléments sociologiques objectifs que visent les formateurs n'est pas l'effet d'une justification idéologique « mensongère ». Cette cohérence révèle en fait la légitimité de ces acteurs à occuper une fonction sociale de diffusion du savoir, de comportements et de valeurs. Travail pour lequel on peut penser que leur expérience est un atout important ». (Galvani, 1991 : 14).

P. Bourdieu dit en quoi « son histoire de vie » faite d'expériences de mobilité sociale (internat, passage d'un milieu de paysans à celui des universitaires de haut niveau) fonde ses compétences et ses qualités de sociologue en lui ayant permis de relativiser les valeurs de ses différents milieux de vie. (1990).

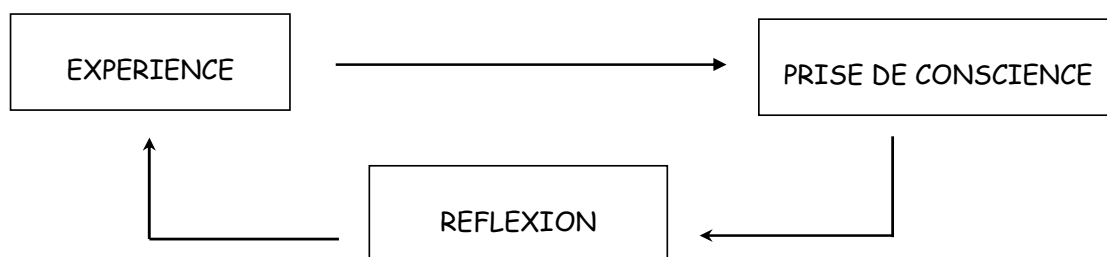


Figure 3 : La formation bio-épistémologique d'après P. Galvani (1991)

L'autoformation est envisagée dans une perspective d'autonomisation éducative et définie comme une appropriation de son pouvoir de formation. La dynamique réflexive de l'autoformation permet d'opérer une boucle finale ; s'autoformer, c'est opérer une double appropriation du pouvoir de formation. C'est prendre en main ce pouvoir, devenir « sujet » et c'est aussi se l'appliquer à soi-même. C'est devenir « objet » de la formation pour soi-même (Pineau, 2009).

Le courant SOCIO-PEDAGOGIQUE

L'auteur de ce courant est Joffre Dumazedier

Les concepts clés : éducation / société

L'autoformation est l'apprentissage de savoirs définis, la gestion autonome des objectifs, des méthodes et des moyens.

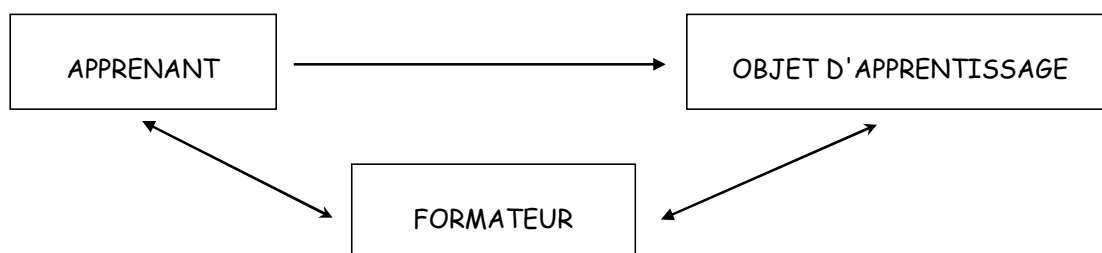


Figure 4 : Le triangle Pédagogique d'après Galvani (1991 : 46)

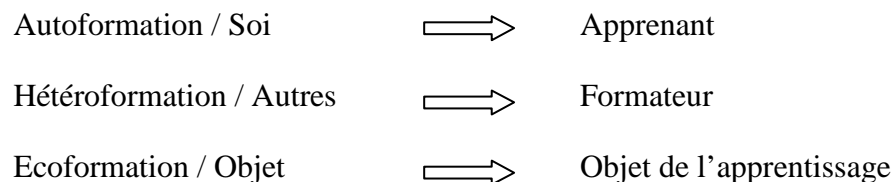
Le processus de formation est considéré, à la fois, comme un produit social et comme un projet de transformation de la société (Besnard, Lietard, 1976 : 17).

L'autoformation est produite par les autres paradoxalement. Ce sont les évolutions de la société qui la rendent nécessaire et possible. Dumazedier (1985 : 10) parle d'une société éducative en changement. L'autoformation est le fait de minorités novatrices qui s'adaptent aux sociétés éducatives en voie de développement.

Contrairement au courant de G. Pineau, le courant Socio-Pédagogique ne considère pas l'autoformation comme un processus vital même si elle est indispensable à la bonne adaptation sociale de l'individu. Elle est la prise de conscience de changements et a la capacité à les dominer. C'est une action éducative socialisée car le processus d'autoformation est inséré dans une praxis quotidienne avec alternance d'expérience et de réflexion sur l'action pour une meilleure adaptation sociale.

Dans ce courant, le formateur médiatise la relation entre la personne et l'objet d'apprentissage. Il se situe en compagnonnage (Mérieu, 1990 : 39) et n'intervient pas, ni sur les objectifs, ni sur les contenus, ni sur le processus mais sur les méthodes et les moyens.

On peut imaginer superposer les schémas des deux courants :



Le courant TECHNICO-PEDAGOGIQUE

L'auteur est Alain MOR

Le concept clé : apprentissage individualisé

L'autoformation est une situation d'acquisition de savoirs sans la présence du formateur, seul ou en petit groupe, dans un dispositif de formation individualisé pré-organisé par celui-ci, avec mise à disposition de ressources adaptées.

Ainsi, le formé évolue à l'intérieur de contenus préparés par le formateur dont le rôle est de favoriser une acquisition individualisée et solitaire des informations en les organisant dans un dispositif que l'apprenant peut utiliser seul.

Les trois caractéristiques principales de ce courant sont :

- la centration sur un dispositif : l'institution garde la maîtrise globale de l'objet d'apprentissage,
- l'individu apprend seul,
- la volonté de supprimer la médiation : l'individu est directement aux prises avec le dispositif (Galvani, 1991 : 62).

Pour Mor (1989), ce processus est appelé autoformation assistée.

C'est le cas des APP (Atelier Pédagogiques Personnalisés), apparus en 1985 dans lesquels les formateurs proposent une progression aux apprenants en conseillant certains types d'exercices. Le formateur est un intermédiaire ; il est en retrait et disparaît

physiquement (Mor, 1989 : 15). Ses tâches sont essentiellement des tâches d'organisation et de conseil.

Dans ce processus, l'absence du formateur impose une pré-détermination plus forte du dispositif. Ainsi, les dossiers d'autoformation conçus pour permettre un travail autonome sont plus standardisés et donc moins personnalisés.

En conséquence, l'individu acquiert des connaissances dans un dispositif individualisé, le savoir est structuré dans un cadre organisé. Alors que l'apprenant est censé être considéré comme un être autonome et faire preuve d'innovation et de créativité, Jézégou (1998 : 123) pointe un paradoxe ; en effet, l'institution contraint l'individu car les TIC sont considérés comme un espace normé. Elle lui impose un dispositif spécifique prédéterminé et un calendrier précis pour les restitutions pour compenser une absence de repères temporels.

En conclusion, nous pouvons dire que l'autoformation désigne ici une technique pédagogique et que ce n'est pas l'action de la personne qui apprend par elle-même qui définit ici l'autoformation mais la situation dans laquelle se déroule l'apprentissage.

Schwartz (1973) justifie ce courant par la convergence de trois logiques :

- logique socio-économique (adapter et réadapter sans cesse les travailleurs aux évolutions),
- logique de gestion pragmatique qui vise à rendre plus efficaces et moins coûteuses les formations,
- logique sociologique : correspond à une demande individualisée des personnes en formation.

Ainsi, dans les courants Bio-épistémologique et Socio-pédagogique c'est l'action du sujet qui définit l'autoformation, alors que dans le courant Technico-pédagogique, c'est la situation institutionnelle qui la définit.

Néanmoins, les trois perspectives s'ouvrent sur le même processus : l'activité formative de la personne. Elles le font sous un angle plus ou moins ouvert. On pourrait les imaginer incluses les unes dans les autres, chacune s'attribuant les points forts des deux autres. L'idée de complémentarité serait à développer.

Quelque soit le courant mis en œuvre, l'autoformation ne peut exister que si le processus d'individualisation est parallèlement proposé car tous deux s'alimentent et se ressource mutuellement dans un rapport de force plus ou moins équilibré.

2.2.2. L'Individualisation

Le dictionnaire donne la définition suivante (Petit Robert) : « *action de différencier par des caractères individuels, action de rendre individuel quelque chose, de l'adapter à un individu, ...s'applique à tout être formant une unité distincte* ».

L'individualisation, c'est donc la prise en charge différenciée des apprenants dans le but d'optimiser leurs situations d'apprentissage. (Perrenoud : 2001) La formation continue répond ainsi aux besoins particuliers.

Ce n'est pas un concept nouveau ; Condorcet dans son rapport à l'assemblée législative de 1792, préconisait l'accompagnement à l'art de s'instruire par soi-même.

Le Boterf nous fait remarquer qu'on assiste à une montée de l'individualisation dans de nombreux domaines comme la santé, l'éducation, la formation, la protection de l'environnement afin de responsabiliser l'individu (2005 : 199). Dans le domaine de la formation, de nombreuses appellations rendent compte de cette individualisation. En effet, il est souvent évoqué les termes « d'autoformation assistée ou accompagnée », « d'ateliers pédagogiques individualisés », « de centres de ressources tutorés », « d'apprentissages autodirigés », « de projets individualisés de formation », etc.

L'individualisation n'est donc pas un but en soi mais un moyen. Elle permet l'acquisition de savoirs qui s'articulent davantage par l'appropriation de processus, de démarches et moins par la consommation de connaissances abstraites. L'individu peut se projeter dans son environnement.

Pour certains, l'individualisation vise seulement à se rapprocher de la personne en proposant une offre de formation adaptée à la demande ; on se situe alors davantage dans une perspective de formation individuelle que dans une perspective d'autoformation.

Pour d'autres, (Jézégou, 1998 : 77) individualiser, c'est assurer une des conditions les plus fondamentales de l'autonomie : une certaine liberté de choix, le pouvoir de l'apprenant sur sa formation. On parle alors d'individualisation autonomisante (Pineau, 1993).

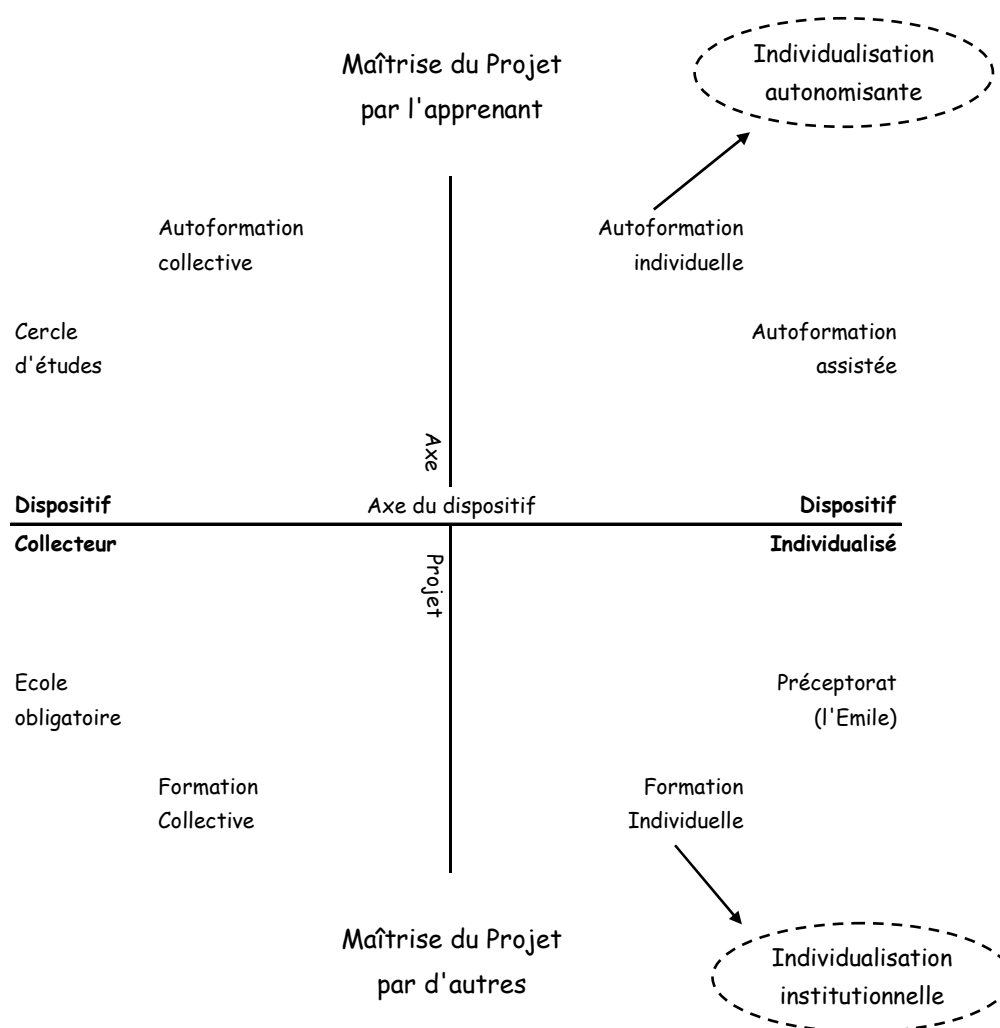


Figure 5 : L'articulation Autoformation/Individualisation selon les axes
Du projet et du dispositif pédagogiques, (d'après P. Carré, 1989 : 7)

A une extrémité, c'est l'institution qui individualise car elle met à disposition des choix de cours dont les objectifs sont définis à l'avance. A l'autre extrémité, c'est l'apprenant qui individualise car il a le pouvoir d'adapter les moyens d'apprentissage à ses propres besoins et de se donner une forme sans intervention extérieure.

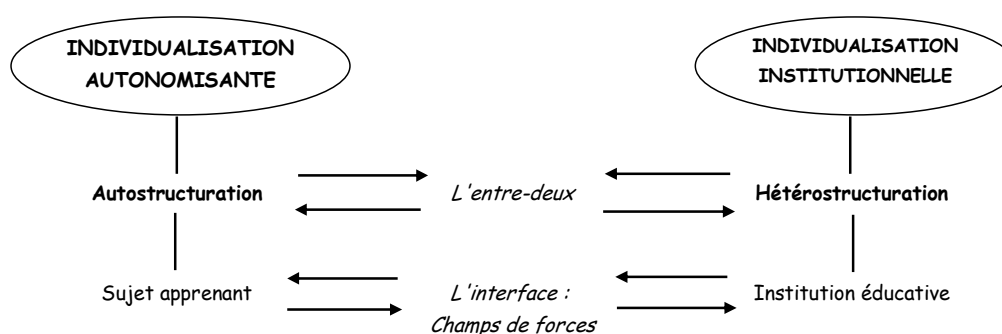


Figure 6 : L'entre-deux stratégique, (d'après Jézégou 1998)

Nous pouvons donc parler de « compromis » ou d'interface entre les exigences d'un savoir structuré et les capacités d'apprentissage de l'individu, entre les objectifs d'un programme et le projet individuel de l'apprenant. Cette interface est médiatisée par les composantes communes des deux logiques.

Nous pouvons en déduire que l'individualisation n'est réellement effective que lorsqu'une certaine liberté de choix est laissée à l'apprenant par rapport au programme de formation. La souplesse du système repose sur deux axes :

- l'accès individuel à des ressources pédagogiques matérielles diversifiées,
- les formes d'accompagnement mises en œuvre.

Le véritable enjeu de la formation individualisée à distance est de trouver l'équilibre adapté au projet d'autonomisation de l'apprenant tout en tenant compte des marges de manœuvre et des contraintes institutionnelles, contraintes de temps et de lieux. En effet, la plupart des dispositifs imposent des contraintes au niveau des calendriers ; celles-ci peuvent venir déstabiliser la logique de l'apprenant qui souhaite se gérer en autonomie. A l'opposé, l'individu peut y voir un confort car il est possible qu'il vive difficilement l'absence de repères spatio-temporels. Pour convenir au plus grand nombre, cela suppose donc une certaine souplesse des dispositifs de formation (Cavet, 1992).

CONCLUSION du Chapitre II

La FOAD, en intégrant les technologies de pointe, a pénétré la culture de nos sociétés et l'univers de la formation des adultes. Elle a, par conséquent, modifié les modalités d'accès à la connaissance et au savoir. Deux dispositifs accompagnent le développement de la FOAD : l'autoformation et l'individualisation. Grâce à l'autoformation, et quelque soit le courant développé, l'apprenant devient acteur de sa formation. Avec l'individualisation, il possède une certaine liberté de choix sur sa formation. Les deux processus d'autoformation et d'individualisation existent difficilement séparément car ils s'alimentent et se ressource mutuellement dans un rapport de force plus ou moins équilibré, plus ou moins voulu par les personnes qui vivent ces situations.

La FOAD couplée aux TIC apparaît comme un levier du changement avec l'apparition du concept « d'organisation apprenante » (Belisle, 1996 : 20). Le rôle de l'apprenant change radicalement puisque celui-ci devient acteur de sa formation grâce à l'autonomie qu'il acquiert.

CHAPITRE III - LE ROLE DE L'APPRENANT

« L'apprenant, auparavant, convié à un spectacle, est invité à présent à monter sur scène pour y jouer une pièce qu'il va en fait co-écrire ».(Blandin, 2004 : 463).

Cette métaphore nous permet de comprendre quelle place doit tenir l'apprenant dans notre société cognitive : face à la vivacité du changement social, à l'évolution de l'organisation du travail, aux stratégies d'entreprises et aux effets de mutations économiques, l'apprenant doit devenir « acteur » de sa formation. Celui qu'on nommait « le stagiaire » ou « le formé » passe d'une « situation d'enseigné » à une situation « d'apprenant » (terme emprunté aux Québécois), d'une situation de réception et application des connaissances à une situation de construction active de ses propres savoirs afin de s'adapter aux nouveaux métiers qui font leur apparition et aux besoins de polyvalence ressentis.

Ce changement de vocabulaire entraîne un déplacement du centre de gravité, du formateur vers l'apprenant. Trocmé-Fabre (1999 : 25) préfère le néologisme d'« apprenance » à celui d'« apprentissage » car le suffixe « ance » indique qu'il s'agit d'un processus s'inscrivant dans la durée. Celui qui apprend s'inscrit dans la durée car *« il construit chaque étape d'un chemin qui se crée en marchant »* (Machado).

L'individu est contraint de s'adapter le poussant à changer de rôle, à changer son rapport au savoir, à la formation, à « l'apprendre », dans le but d'être « employable », c'est à dire, d'obtenir et de conserver un emploi. Carré (2005 : 36) écrit que *« l'apprenant devient l'architecte de son propre avenir »*.

3.1. L'apprenance : Une attitude

Carré (2005 : 108) donne la définition suivante : *« C'est un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et motivationnelles favorables à l'acte d'apprendre »*

dans toutes les situations formelles ou informelles/dirigées ou non/intentionnelles ou fortuites ».

Trocme-Fabre (1999 : 25) nous explique que le néologisme « apprenance » a été choisi de préférence à « apprentissage » car il apparaît être un concept plus vaste, nomade, métissé.

Le Boterf (2004 : 376) évoque trois leviers de l'apprenance :

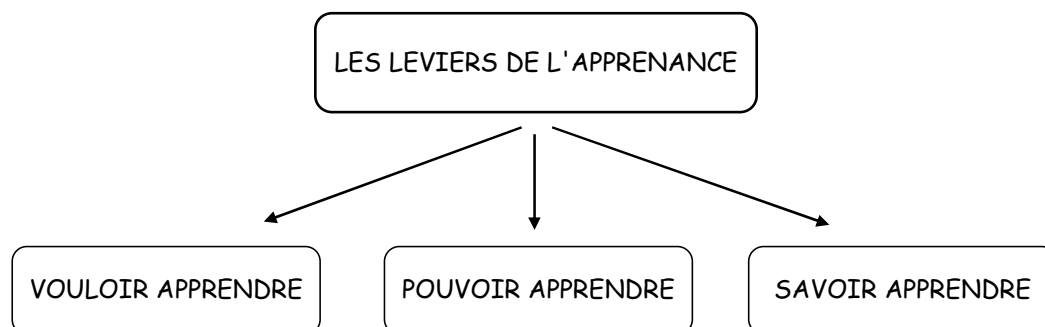


Figure 7- Les leviers de l'apprenance d'après G. Le Boterf

- Le *vouloir apprendre ou agir* se réalise grâce à la motivation, une image de soi lucide et positive, un contexte de reconnaissance et de confiance et/ou incitatif. Giust-Despairies (2009 : 156) affirme qu'il ne peut y avoir transmission de connaissances si personne ne veut les acquérir. L'apprentissage est une affaire privée.
- Le *pouvoir apprendre ou agir* est rendu possible par un contexte facilitateur et une organisation du travail ouvrant des champs de développement, tels que les outils multimédias par exemple. La création de dispositifs encourageants est nécessaire, Le Boterf milite pour une « écologie de l'apprenance » dans le quotidien des individus grâce au déploiement des ressources.
- Le *savoir apprendre ou agir* se développe grâce à la formation, l'entraînement qui facilitera la faculté de mobiliser, à des méthodes ou techniques, la mise en place de boucles d'apprentissage qui permettront la mise en place d'une dynamique d'apprenance (l'individu n'est pas apprenant de façon innée).

3.1.1. Vouloir Apprendre

« *On ne peut pas faire apprendre quelqu'un malgré lui* » (Carré, 2005 : 113).

Cela suppose que l'individu qui apprend dispose d'une certaine dose de motivation.

Pour le sens commun, la motivation représente ce qui pousse à l'action ; c'est l'ensemble des motifs qui expliquent un acte (Larousse).

Pour Schwartz, un adulte n'accepte de se former que s'il peut trouver dans la formation une réponse à ses problèmes ou à ses questions. « *La formation d'une personne se produit chaque fois qu'une personne motivée se trouve en relation avec une information disponible* » (Giust-Desprairies, 2009 :156).

Selon plusieurs études, trois orientations principales poussent les adultes à se former : la dynamique identitaire, le sens de l'expérience et le désir de savoir.

La dynamique identitaire : il s'agit d'acquérir des compétences nécessaires à une transformation de ses caractéristiques identitaires (professionnelles, culturelles, sociales, familiales). Ce motif est donc centré sur la reconnaissance de l'environnement et l'image sociale de soi.

Le sens de l'expérience : il s'agit d'acquérir des compétences nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques sur le champ du travail ; la formation est considérée comme un outil de travail parmi d'autres.

Le désir de savoir : le motif d'engagement est lié directement à la connaissance, à l'envie de savoir, de se cultiver, à la passion d'apprendre.

En conclusion, l'individu doit éprouver du désir, doit avoir envie (ceci est traduit aujourd'hui par le terme « appétence »), et/ou doit ressentir un besoin de changement

3.1.2. Pouvoir Apprendre

Trocmé-Fabre parle « d'écologie de l'apprenant » ; il doit être mis à disposition de celui-ci une ingénierie pédagogique ambitieuse, spécifique, et ouverte qui repose, aujourd'hui, essentiellement sur les Technologies de l'Information et de la

Communication. En effet, celles-ci sont appelées à jouer un rôle majeur grâce au développement de dispositifs ouverts qu'elles proposent tels que : les centres de ressources médiatisés, les campus virtuels, les cours par internet, les réseaux d'échanges réciproques de savoirs, etc. Trocmé-Fabre (1999 : 194) nous dit que c'est dans l'articulation de l'individuel et du collectif que le chemin se construit puisque celui qui apprend ne peut apprendre seul.

Les TIC peuvent permettre d'étayer, de nourrir, de faciliter l'apprentissage dans le cadre d'environnements éducatifs adaptés. Cet usage sera optimisé si ces nouvelles technologies sont réfléchies et intégrées à certaines phases du processus d'apprentissage en fonction d'objectifs pédagogiques (Blandin).

Pour Belisle (1996 : 21), les Technologies de l'Information et de la Communication sont des outils qui mettent l'utilisateur au cœur du dispositif en lui donnant l'initiative du cheminement ou de l'interaction puisque l'apprenant doit « auto-piloter » ses activités de découverte, d'élaboration, et d'appropriation des connaissances.

3.1.3. Savoir Apprendre

Aucun organisme vivant n'est capable de survivre lorsqu'il est isolé d'un milieu physique ou social ; nous ne nous construisons que par l'interaction avec notre environnement (Trocmé-Fabre, 1999 : 62).

Pour Varela (1989 : 27), l'interaction peut se traduire par une boucle caractérisée par une circularité qui relie les activités motrices et les activités sensorielles. C'est dans l'interdépendance de ces deux processus cognitifs (Perception/Action) que la connaissance s'enracine.

Notre dynamique interne qui est en constante recherche d'équilibre, consiste à établir et à maintenir un couplage entre l'organisme vivant que nous sommes et l'environnement. Ce couple consiste à donner et à recevoir, à percevoir et à agir, à maintenir un constant échange entre l'intérieur et l'extérieur.

La question posée est la suivante : y-a-t-il équilibre entre les deux ou constate-t-on quelquefois un déséquilibre dû à une charge trop importante de la perception et par conséquent un manque du côté de l'action ?



Figure 8 : Interdépendance des deux processus cognitifs : Varela (1989)

Blandin (2004 : 461) estime que notre société est passée d'une posture « objectiviste », considérant que la réalité et le savoir ont une existence propre et qu'on peut ingérer pour devenir savant, à une posture « constructiviste » où la réalité et le savoir sont des constructions de l'apprenant.

L'accent est mis sur celui qui apprend et non plus sur celui qui serait l'objet d'une formation. L'apprenance mobilise les chercheurs (Carré, 2005).

L'individu doit être en mesure d'exploiter d'un bout à l'autre de son existence toutes les occasions de mettre à jour, d'approfondir, d'enrichir ses connaissances afin de s'adapter à un monde changeant ; il s'agit donc de trouver les meilleurs moyens d'apprendre. Trocmé-Fabre parle de réinventer le métier d'apprendre car pour elle, apprendre devient le seul métier durable aujourd'hui. La responsabilité de l'apprentissage repose sur le sujet en formation. Pour Bercovitz (2009 : 128), se former, c'est apprendre, non être enseigné.

L'apprenant doit développer, outre des capacités intellectuelles, des attitudes nouvelles de mobilisation, d'initiative, de prise de responsabilités. Il doit connaître le fonctionnement de son cerveau, les processus d'apprentissage afin d'être efficace. Il doit se questionner s'il ne veut pas se condamner à la dépendance et l'immobilisme.

L'individu n'est pas une éponge absorbante qui stocke de l'information mais un constructeur de ses connaissances. Bandura parle « d'agentivité » (2003 : 13), c'est à dire le pouvoir d'être à l'origine d'actes réalisés intentionnellement.

L'apprenant doit donc apprendre à apprendre en mettant en œuvre une stratégie personnelle d'apprentissage (Jézégou, 1998 : 148). La même auteure (1998 : 115) pense « *qu'apprendre, c'est construire du sens, s'approprier des connaissances, modifier ses représentations et ses relations à autrui* ». L'action d'apprendre concerne tous les âges de la vie.

Ses facultés cognitives (perception, raisonnement, mémorisation), métacognitives (stratégies d'apprentissage propres) et conatives (motivation) sont sollicitées car il doit avoir la maîtrise des contenus et de la tâche à effectuer.

Il doit également développer des capacités à s'organiser au sein du dispositif, à travailler en autonomie et à s'adapter à son environnement technologique.

Il doit procéder à son auto-évaluation et se responsabiliser sur ses propres connaissances, prouver sa capacité de travailler en autonomie.

Puis, il est nécessaire qu'il ait la maîtrise des nouvelles technologies et de la navigation dans le système, des outils supposés l'aider.

Enfin, il doit mettre en avant ses capacités de socialisation comme faculté de sortir de son isolement et de tenir sa place dans le groupe en participant à des rencontres en réseau sachant que ses indicateurs habituels d'espace-temps ont disparu. Ces réseaux ont pour objectif de remplir un vide et de relier les individus entre eux, de les inscrire dans un ordre social collectif. Ils offrent également des possibilités d'aide et de soutien. On apprend toujours seul mais jamais sans les autres : c'est ce que veut nous faire comprendre Wallon lorsqu'il dit que « *l'homme est social génétiquement* ». Trocmé-Fabre (1999 : 194) affirme que c'est dans l'articulation de l'individuel et du collectif que le chemin de l'apprenant peut se construire. Les causes de découragement peuvent être nombreuses car l'apprenant est directement mis en face de ses difficultés.

On peut donc conclure que le terme « d'apprenant » suppose la mise en œuvre de nombreuses capacités comme la capacité de perception, de mémorisation, d'intégration, d'organisation, de structuration et de restructuration, de formulation et d'expression. L'apprenant doit progressivement prendre réellement le pouvoir de sa formation, en prenant des décisions concernant sa progression pédagogique et l'accès aux ressources.

Ceci implique que l'individu développe des *savoir-apprendre* (Trocme-Fabre, 1999 : 92), terme préféré par l'auteure à l'expression *apprendre à apprendre*. Apprendre, c'est changer, modifier, transformer, réorganiser, bifurquer vers un autre degré de complexité.

. Cela fait écho à ce que Rogers écrivait en 1977 : « *on n'apprend rien de personne, on n'apprend que ce que l'on s'approprie* ».

Arnaud (1996 : 11) affirme que les progrès réalisés par l'apprenant supposent en permanence une assimilation des données auxquelles il est confronté et en même temps une accommodation de ses schèmes représentatifs.

Ainsi, on peut dire que l'apprenant est en situation de :

- producteur de son propre savoir (autoformation)
- récepteur de savoirs constitués par les autres (hétéroformation)
- avec l'aide de médiations techniques (écoformation)

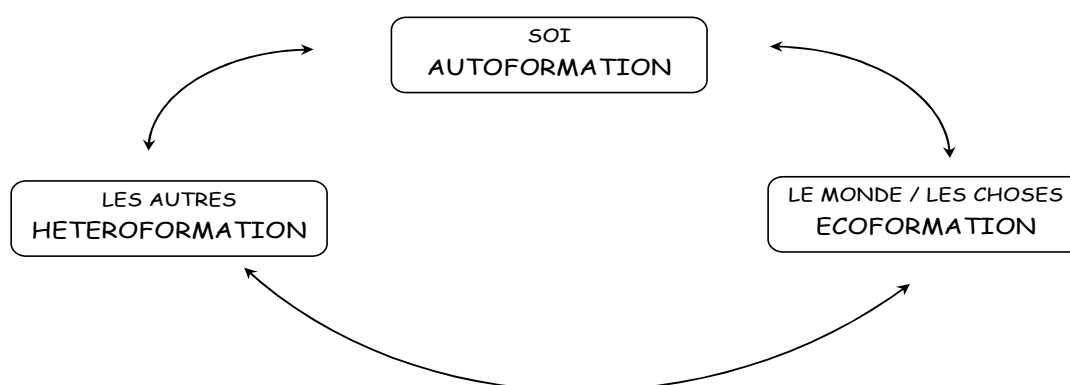


Figure 9 : La formation : un processus tri-polaire, Pineau (1986)

Dans une société apprenante, les priorités sont inversées et une attitude nouvelle est à adopter vis à vis du savoir et de l'acte d'apprendre ; en effet, l'enseignement doit céder la place à l'apprentissage et le formateur doit céder le pas à l'apprenant. Il faut « penser à l'envers » : le sujet social apprenant doit être au premier rang. Dumazedier (1993 : 6) parle de l'émergence d'un sujet social apprenant. Ce sujet apprenant doit changer ses

pratiques et passer de « consommateur de formation » à une attitude d'apprenant permanent. On ne lui impose plus sa voie mais on met à sa disposition tous les moyens cognitifs, techniques et humains nécessaires à sa propre conduite. Il se construit par l'interaction avec son environnement (les choses et les autres).

« On ne peut rien apprendre à l'homme, on ne peut que l'aider à découvrir ce qu'il recèle » (Gallilée)

On constate que l'individu développe déjà cette attitude « d'apprenant » dans son quotidien ; il est un acteur social et se dote grâce à son expérience de réflexivité, de repères, de convictions : il s'autogère.

3.2. L'autogestion de son existence

En 1996, à l'occasion d'un bilan de 25 ans sur le système de la formation professionnelle, Delors rappelait que l'un des objectifs à l'époque était de permettre à chacun de maîtriser sa vie, c'est à dire, d'élever son niveau culturel et [...] d'aboutir à une sorte d'autogestion de sa propre existence (Inffo Flash, 1996).

3.2.1. L'autodidaxie

Bézille (2005 : 28) parle de l'autodidaxie comme d'une pratique sociale d'acquisition des savoirs très répandue bien que peu visible et peu évaluée.

Un autodidacte est celui qui se forme sans maître ; c'est une manière de se former de façon informelle, c'est à dire hors de tout lien avec l'institution éducative formelle. L'acquisition des savoirs n'est pas guidée et se réalise grâce à des ressources diverses, proches de l'individu. Bézille parle « d'un autre modèle d'apprentissage ».

L'apprenant dirige par lui-même son apprentissage hors de tout lien avec l'institution éducative formelle grâce à des ressources documentaires (bibliothèques), technologiques (internet), relationnelles (experts et pairs). Pour de multiples auteurs

nord-américains, l'autodidaxie représente « la partie immergée de l'iceberg » de la formation des adultes

Au travers du processus d'autodidaxie, la personne développe des capacités d'auto-apprenant telles que la capacité d'exploration, des capacités réflexives sur ses manières de fonctionner et d'apprendre, de se former, la capacité à remettre en question ses propres présupposés. L'autodidaxie développe le goût pour la recherche et l'exploration et rend tolérant face à l'incertitude.

Déjà Condorcet dans son projet d'instruction de 1791 souhaitait faire une place importante à l'autodidaxie qu'il valorisait en parlant de mode d'apprentissage universel. Grâce à ce concept, l'individu apprend à apprendre.

Après guerre, ce terme s'efface au profit du terme d'apprentissage informel pour aboutir au terme d'autoformation dans les années 80.

L'autodidaxie permet de répondre à l'idée suggérée par l'Europe d'une Education Permanente dans le but d'être en phase avec le développement des besoins de réactivité et de progrès continu des entreprises. C'est une ressource précieuse dans un contexte en évolution permanente.. Conjard (2005 : 144) constate que l'exécutant d'hier est invité à plus de responsabilité, de polyvalence et d'autonomie dans sa vie quotidienne.

Les études réalisées démontrent la variété, la vigueur, la fréquence des apprentissages, autonomes parallèles, buissonniers, des adultes qui se réalisent à l'extérieur des programmes de formation formels.

L'autodidaxie est régulièrement mobilisée par l'individu lorsque ce dernier élabore un projet personnel, dans sa vie quotidienne, dans ses loisirs, dans la santé. De plus, la société fait référence en permanence à l'individu « acteur » ; en effet, elle le responsabilise à travers les dispositifs règlementaires et législatifs qui témoignent de cette évolution. En effet, la Loi du 04 mai 2004 a institué un droit individuel à la formation à travers le Dispositif Individuel de Formation (DIF), le Congé Individuel de Formation (CIF), la Validation des Acquis et de l'Expérience (VAE), le développement de la fonction tutorale. Tous ces dispositifs qui permettent à chaque salarié d'être acteur de son évolution professionnelle, sont en cohérence avec les orientations européennes concernant la Formation Tout au Long de la Vie et prennent en compte la diversité reconnue des espaces de formation. Autant de signes qui positionnent l'individu comme acteur central autonome de son évolution professionnelle.

L'individu développe, grâce à l'autodidaxie, des qualités telles que l'énergie, le dynamisme, la confiance en soi et en les autres, des capacités relationnelles et émotionnelles qui vont être réutilisables dans la sphère professionnelle. L'apprenant est donc bien au cœur du processus d'apprentissage en s'auto-dirigeant ou s'auto-gérant psychologiquement, affectivement et cognitivement. Cela va lui permettre de gagner en autonomie.

3.2.2. L'autonomie

Le terme « autonomie » (gestion de soi) comporte une double racine grecque, soi-même et loi (Petit Robert) : se régir de ses propres lois. A la différence de « hétéronomie » qui signifie lois dictées par les autres. L'autonomie est une auto-organisation vivante, auto-produite et continuellement en prise sur le monde. Si l'on s'appuie sur cette définition, nous pouvons affirmer que pour être autonome, l'apprenant doit mettre en place un certain nombre de pratiques ; « gagner en autonomie », c'est étendre ses échanges avec le dehors, développer des structures de liaison et les interactions. C'est aussi reconnaître que chacun se distingue de l'autre dans son caractère intrinsèque, c'est admettre les différences.

Pour Schwartz (2009 : 14) une personne autonome est « capable de se situer, de comprendre son environnement, de l'influencer, de comprendre le jeu relatif entre l'évolution de la société et la sienne propre ». On peut donc en déduire que l'autonomie est une capacité à choisir et à décider, à devenir responsable, acteur et auteur de ses propres moments d'apprenance. Or, tout choix suppose de posséder des capacités supplémentaires indispensables comme celles de poser un problème, d'en imaginer les contraintes, de formuler des hypothèses de résolution.

Ces capacités sont actuellement recherchées en entreprise et engendrent une pression chez les apprenants qui doivent évoluer dans ce sens.

Face à cette pression psychologique et sociale, l'apprenant met en place des stratégies en communiquant indépendamment de l'institution. Il va en effet créer des réseaux afin de multiplier les échanges, réseaux reconnus officiellement sous le nom de « communautés de pratiques ». Vigotsky émet l'idée que le langage sert de support au

développement cognitif et à la structuration de la pensée : c'est en parlant de ce que nous faisons que nos apprentissages prennent un sens et se structurent. L'apprenant, grâce à ses situations d'échanges entre pairs qu'il crée, se donne les moyens de mobiliser et d'acquérir des savoirs individuels et collectifs. Par l'intermédiaire d'instruments de communication (Crinon et Legros, 2002), il participe à une co-construction car il apprend à écrire à « plusieurs voix ».

Malgré ces stratégies d'échanges, l'apprenant vit un vrai changement de paradigme : il doit effectuer une déconstruction puis une reconstruction des ses savoirs et de son propre parcours avec un nouvel outil technologique ; face à cette transition délicate, critique et longue, l'individu peut avoir des difficultés à vivre cette nouvelle situation. Belisle (1996 : 37) affirme que l'on doit s'attendre à des régressions cognitives et socio-affectives chez les novices, régressions qui sont le reflet d'une anxiété et d'un découragement.

Néanmoins, Dumazedier (1993 : 6) affirme qu'on assiste d'une façon générale, à l'émergence d'un sujet social apprenant plus autonome dans toutes les institutions (famille, école, entreprise) grâce à la démocratisation et à la modernisation de notre société. Il parle de la dynamique éducative de la société médiatique avec la banalisation d'un nouvel outil, l'ordinateur. Nuhan (1990 : 90) parle « d'un nouveau travailleur intellectuel auto-apprenant » qui pourrait anticiper les changements grâce à l'apprentissage expérientiel.

3.2.3. L'apprentissage expérientiel

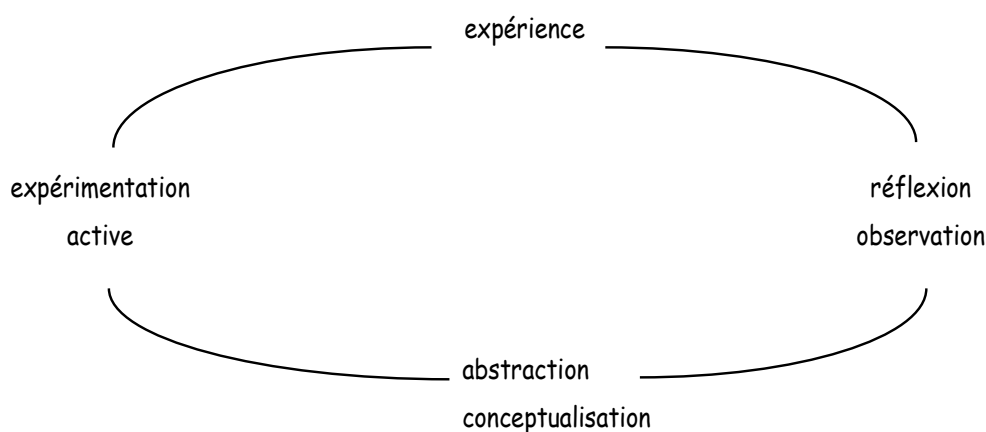


Figure 10 : l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984)

Kolb (1984) :

« L'apprentissage expérientiel est un processus par lequel des connaissances sont créées à partir d'une transformation de l'expérience. Ces connaissances nouvelles résultent de la saisie (préhension) de l'expérience et de sa transformation ».

Le cycle de Kolb alterne expérience et réflexion. Dans un premier temps, le sujet en situation d'apprentissage s'engage dans une action, vit lui-même une situation d'expérience et se trouve confronté à la résolution d'une situation problématique ou à la réalisation d'un projet : c'est l'expérimentation concrète. Puis, celle-ci est suivie par l'expérimentation réflexive qui consiste à faire des observations sur l'expérience vécue, à l'analyser pour en tirer des données significatives ; cette étape conduit à la formulation de concepts et d'observations qui intègrent les observations, c'est la conceptualisation abstraite. Le sujet prend du recul par rapport aux expériences observées et en extrait des invariants (concepts, hypothèses, théories d'action). Enfin, l'expérimentation active est l'étape pendant laquelle le sujet vérifie les hypothèses grâce à une nouvelle situation qui se présente à lui. Il met à l'épreuve de la réalité les concepts, les interprète en fonction des nouveaux contextes d'intervention. Ces apprentissages s'effectuent selon un cycle alternant Action/Réflexion. Les quatre phases peuvent être répétées à l'infini. Ainsi, toutes les expériences des individus se déplacent selon ce cycle.

L'apprentissage expérientiel intervient chaque fois qu'un individu constate un décalage entre sa biographie et l'expérimentation de la réalité. Ce schéma de Kolb montre que l'objectif de l'apprentissage expérientiel est une adaptation à l'environnement par transformation de ses erreurs ; par conséquent, l'individu s'intègre à la société grâce à ce mécanisme d'adaptation qualifié d'apprentissage expérientiel. L'adulte passe par différentes étapes telles que l'analyse de ce décalage par le biais du recul réflexif, puis par la conceptualisation de l'expérience. L'individu apprend en se frottant aux gens, aux choses, en construisant son expérience (Dubar, 2000 : 180).

Pour Denoyel, l'expérience n'est pas d'abord ce qui remplit mais ce qui élague et fait place. L'expérience est un discours de soi sur soi dans le monde. Une telle perspective insiste moins sur l'engagement dans l'action comme constitutif de l'expérience que sur le dégagement du sujet. Ce qui revient à dire qu'il faut être engagé dans l'action et être situé dans l'action pour qu'une expérience soit possible et qu'il est nécessaire d'en sortir

pour pouvoir construire un discours et pouvoir l'adresser à autrui. Pineau souligne que la formation expérientielle peut être périlleuse ; sur le plan étymologique, *ex-perire* signifie « sortir du péril, de l'épreuve ». Cela signifie que l'expérience crée la rupture et engendre des situations nouvelles. Un schéma général émerge de toutes ces recherches : celui de l'apprenant artisanal, celui des compagnons qui repose sur la transmission des savoirs et des savoir-faire du métier au sein d'un milieu organisé par des règles sociales, des modèles de conduite, des formes d'identification et des rituels d'initiation. Il y a apprentissage par la pratique avec les autres, sur le terrain. On peut parler d'un contexte spécifique d'action, une connaissance pratique et incorporée qui n'est autre qu'une théorie en acte, un ensemble de savoirs issus de l'expérience. C'est l'imitation des anciens, la mimesis qui génère des savoirs d'action.

L'expérience va de la naissance à la mort, l'apprentissage expérientiel tire des enseignements de cette expérience grâce à l'interprétation, au sens que l'acteur attribue à ses actions et aux situations vécues. Cela suppose qu'il passe par le récit : le vécu est pensé à travers le discours qui tient compte des contextes, des ruptures, des continuités qui affectent la trajectoire de chacun. Ainsi, on apprend à l'occasion de l'action, et à l'occasion de sa mise en mot, de son analyse. On peut parler de « prise de conscience » grâce à la prise en compte de l'expérience.

CONCLUSION du Chapitre III

L'apprenance est donc à la fois un processus et son résultat.

L'individu porte la responsabilité dans la gestion de sa formation permanente ; le sujet social apprenant est responsable de ses apprentissages : il est entrepreneur de soi-même dans une société qui se veut essentiellement cognitive.

Ceci implique une nouvelle posture de l'apprenant vis à vis du savoir, une posture que l'on pourrait qualifier de « pro-active ».

Celui qui entre « en apprenance » doit être accompagné vers la maîtrise des gestes et la capacité de décision. L'accompagnement doit être considéré comme une sorte de reliance qui s'inscrit dans la durée.

Le renforcement de l'autonomie du sujet devenu acteur et apprenant remet en cause les pratiques existantes de formation ; nous sommes donc au tournant dans l'évolution des pratiques de formation ce qui va ainsi profondément modifier le métier même du formateur.

CHAPITRE IV – LE METIER DE FORMATEUR

Le métier de formateur ne constitue pas toujours une catégorie sociale bien définie. De plus, ce métier vit régulièrement des modifications liées à l'évolution permanente des contextes sociaux et politiques. Cette évolution s'accélère avec l'introduction des technologies de l'information et de la communication.

4.1. Le métier

Définition du métier donnée par Sainsaulieu (1977 : 361) : « *le métier recouvre un système culturel articulé autour de la valeur centrale du travail car celui-ci ne cesse de redonner aux individus le pouvoir de se faire entendre par l'exercice même des expertises professionnelles* ». Il est possible de dire que le métier est une valeur parce qu'il permet d'accéder à la conscience de soi et de bâtir un monde social sur la reconnaissance de l'originalité des individus. La définition du métier constitue une grille de lecture qui permet de se comporter dans un environnement donné et de se positionner parmi ses pairs.

Dans le métier, les échanges de travail conduisent à la possibilité pour chacun d'être reconnu comme différent des autres sans pour autant en être rejeté.

Mais la notion « de métier pour la vie » s'estompe et nous devons nous préparer à une vie professionnelle qui exige des compétences multiples et des changements de cap en cours de route.

4.1.1. Les caractéristiques

L'appellation globalisante de « formateur » désigne en réalité un ensemble de salariés aux titres et statuts fort divers comprenant une diversité de niveaux et de diplômes, une

diversité de missions, une pluralité de savoirs en jeu, et enfin une variabilité de contextes de travail. Vasconcellos (1994 : 87) écrit que cette profession est loin de constituer une entité professionnelle dotée d'une visibilité sociale affirmée. La difficulté à parler d'un métier à part entière provient :

- d'une part, des conditions disparates d'exercice (il n'y a pas de réelles règles d'accès d'exercice), et,
- d'autre part, des caractéristiques d'entrée dans ce métier, exigence d'une double compétence technique et pédagogique qui implique une expérience professionnelle antérieure à l'entrée dans la formation.

On devient donc formateur à un moment donné d'une carrière professionnelle par opportunité ou par choix. Beaucoup de formateurs sont des formateurs de fait (Malglaive, 2007 : 131).

Tout ceci semble s'opposer à un processus d'homogénéisation.

Liétard (1994 : 103) écrit que bien « *qu'il s'agisse d'un des plus vieux métiers du monde, le métier de formateur d'adultes ne constitue pas, même aujourd'hui, une catégorie sociale bien définie, socialement et juridiquement* ».

Delamotte (2005 : 77) constate que nombreux sont les formateurs qui n'ont jamais suivi de formations (même très courtes) relatives à leur métier et n'ont pas de diplôme de formation. Ils possèdent donc des savoirs empiriques, informels (ficelles, astuces), les savoirs produits dans l'action. Grâce à ces derniers, ils éprouvent un sentiment d'efficacité professionnelle en remettant en cause régulièrement leurs pratiques professionnelles. Les savoirs empiriques acquis impliquent un ensemble complexe d'attitudes mentales comme le flair, la sagacité, la précision, la souplesse d'esprit, la feinte, le sens de l'opportunité, la créativité et l'innovation. Le formateur opère des ajustements très régulièrement.

Cela a pour conséquence, qu'il déploie une grande partie de son énergie dans le contenu à transmettre et une infime partie dans la forme à employer pour le faire.

Enfin, pour Malglaive (2007 : 139), la fonction de formateur nécessite « *des qualités qu’aucune qualification ne saurait attester, qualités humaines, personnelles et désir profond de l’individu* ». On pourrait reprendre le terme « d’agentivité » de Bandura et auquel nous avons fait référence dans le concept d’apprenance. Pour cet auteur, les croyances d’efficacité personnelle constituent un facteur clé de l’agentivité.

4.1.2. Le rôle traditionnel

Traditionnellement, le métier de formateur recouvre les fonctions de dispensateur du savoir, d’animation et de mise en pratique des apports didactiques. Son rôle central est l’enseignement. Il a un profil de spécialiste en fonction du contenu qu’il diffuse. Son objectif est de donner une forme ou sa forme à un futur formé en transmettant un contenu par « empilement » d’informations. Il porte la responsabilité de l’apprentissage et du développement cognitif des participants.

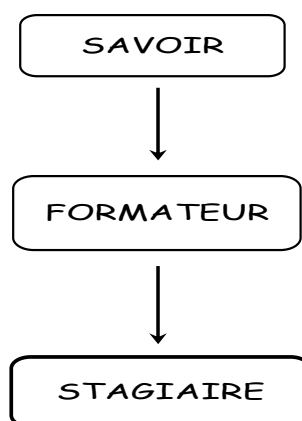


Figure 11 : Modélisation personnelle de la place du stagiaire en formation
avant l'apprenance

Sa compétence globale est considérée comme la mobilisation des savoirs, habiletés, attitudes, au bon moment et à bon escient.

Son outil de travail essentiel est la parole, outil privilégié des alliances et des échanges humaines (Sainsaulieu, 1977 : 61). Par l’intermédiaire de cet outil, il a comme objectif

de mettre le groupe de formation en travail collectif, d'amener chacun à écouter les autres, tout en entraînant les stagiaires à faire preuve en commun d'ouverture et de créativité. Pour Leclercq (2005 : 114), le métier de formateur implique le développement d'une compétence globale grâce à la mobilisation des savoirs. Par la mise en place de schèmes d'action qui représentent l'habitus du formateur, ce dernier vit le confort de la maîtrise disciplinaire, l'autorité de « celui qui sait » (Carré, 2005 : 186). Il est détenteur du savoir. Pour Bercovitz (2009 : 140), le formateur est habité par le désir de former ; ceci induit naturellement de savoir par avance ce qui est bon pour les autres, ce qu'ils doivent apprendre, les changements qui leur sont profitables. Il éprouve un désir de puissance qui pousse à contrôler la formation des autres. C'est ce qui constitue son efficacité personnelle. Il est dans la pédagogie du modèle.

Il possède quatre types de savoirs :

- les savoirs théoriques qui renvoient aux connaissances théoriques,
- les savoirs pratiques qui sont les habiletés concrètes du faire (l'accueil, la gestion du face à face, l'évaluation des acquisitions...),
- les savoirs empiriques issus des expériences réussies ou savoirs de la pratique,
- les comportements centrés sur la communication à savoir la relation humaine.

La personnalité du formateur constitue son principal instrument de travail ; par personnalité, Bercovitz (2009 : 128) entend les savoirs et les savoir-faire et savoir-être.

Si on se réfère à Trocmé-Fabre (1999 : 91), la notion de « métier pour la vie » s'estompe face à une vie professionnelle qui exige des compétences multiples et des changements de cap en cours de route ; cela se vérifie pour le métier de formateur qui vit une profonde remise en cause des pratiques existantes tout en offrant de nouvelles perspectives.

4.2. L'évolution du métier

Un nouveau courant de l'éducation permanente qui plonge ses racines dans l'héritage des psychologues de l'éducation (Dewey, Piaget, Rogers, Vygotski) partage le souci de l'activité propre de celui qui apprend.

Pour Carré (2005 : 193), *« former autrui est une illusion d'optique : la grandeur de la formation est dans l'art d'accompagner celui ou celle qui cherche à apprendre »*.

Pour Rogers (1972), *« enseigner, ce n'est pas apprendre »*, puisqu'il écrit : *« j'ai finalement l'impression que le seul apprentissage qui influence le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et s'approprie »*.

Suite au développement réalisé sur le concept de l'apprenance, on a constaté que le dispositif de formation est à présent centré sur l'apprenant et non plus sur le savoir. Cela implique une modification de la conception de la formation ; en effet, il ne s'agit plus de transmettre des savoirs mais de favoriser le processus d'appropriation autonome de ceux-ci.

Le formateur devient alors tour à tour, un conseiller qui va aider l'apprenant, sujet de ses actes, à organiser ses propres formes de travail ; il peut être accompagnateur avec comme objectif d'aider l'apprenant à s'approprier les savoirs qu'il construit lui-même, de faciliter cette appropriation. Il peut également prendre le rôle de partenaire lorsqu'il devient personne ressource et qu'il intervient à titre d'informateur ponctuel formel ou informel.

Il doit assumer son altérité tout en se retenant de penser, dire ou faire à la place de l'autre. Il y a déplacement d'une pédagogie du modèle vers une pédagogie de l'émergence et de la médiation avec la mise en place d'une pratique dialoguée. Desroches (1978) parle d'un processus didactique qui s'apparente au compagnonnage ».

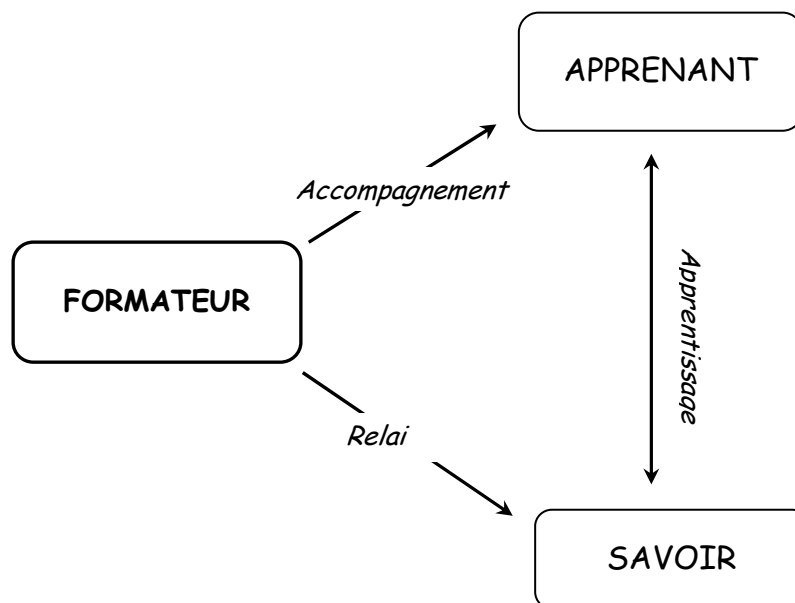


Figure 12 : Modélisation personnelle du rôle de l'apprenant dans le triangle pédagogique

Au travers de ce développement, le métier de formateur peut être qualifié de complexe, si on se réfère à la définition donnée par Morin (2005 : 10) : « Est complexe ce qui ne peut se résumer en un maître mot, ce qui ne peut se ramener à une loi, ce qui ne peut se réduire à une idée simple ».

Le métier de formateur se modifie régulièrement du fait de l'évolution permanente des contextes politiques et sociaux ; en effet, la formation continue est confrontée aux mêmes évolutions que celles vécues par les entreprises, à savoir, l'augmentation de la productivité et de la performance, la recherche de qualité et de flexibilité et une plus grande technicité. La convergence d'attentes et de besoins induit une forte demande de nouveaux dispositifs d'éducation et de formation plus efficaces, plus économiques dont on peut imaginer qu'ils s'inscrivent dans une perspective de formation tout au long de la vie.

C'est un nouveau métier qui suppose un repositionnement de la part du formateur vis à vis du savoir : il doit être un praticien réflexif capable d'explicitation et de formalisation de son savoir agir.

De toutes ces exigences, émerge l'outil multimédia pour répondre à ces besoins.

4.2.1. L'Evolution du rôle avec les TIC

Avec l'introduction des technologies de l'information et de la communication, on passe d'une conception de formation traditionnelle collective héritée du modèle scolaire à un nouveau paradigme du learning, plus individualisé, ouvert sur le monde du travail.

Une triple tendance semble être à l'œuvre en matière pédagogique : l'ouverture des dispositifs, le rapprochement de la formation au travail et l'individualisation du rapport à la formation puisque l'individu qui se forme est au centre du processus de formation (Carré, 2005 : 50), tout ceci, accompagné d'une transformation des espaces/temps de l'acte formatif.

Le sens du rapport social au savoir s'est transformé de façon fondamentale pour passer d'une société éducative à une société cognitive, appelée également « organisation apprenante ». Même si cette appellation déborde largement le cadre de la formation, pour le formateur, il semblerait que ce soit un nouveau métier avec un repositionnement de sa part vis à vis du savoir. Il peut devenir une des dynamiques qui met en action ce processus. Ainsi, il ne s'agit plus, pour lui, de transmettre des savoirs mais de favoriser le développement des compétences de l'apprenant. Il doit être capable d'explicitation de son savoir-agir tout en permettant à l'autre de se penser par lui-même ; il est « l'éveilleur d'apprenance ». L'enseignement, cède donc le pas à l'apprentissage, la pédagogie s'efface au profit de l'accompagnement (Carré, 2005 : 67). Ce changement, d'après Carré, doit se faire en intégrant et exploitant tout le potentiel des TIC.

Pour Jézégou (1998 : 16), la distance créée par les nouvelles technologies complexifie le travail du formateur qui doit compenser l'absence physique, au niveau technique, cognitif, méthodologique et psychologique. Par la même, le métier se diversifie et s'enrichit.

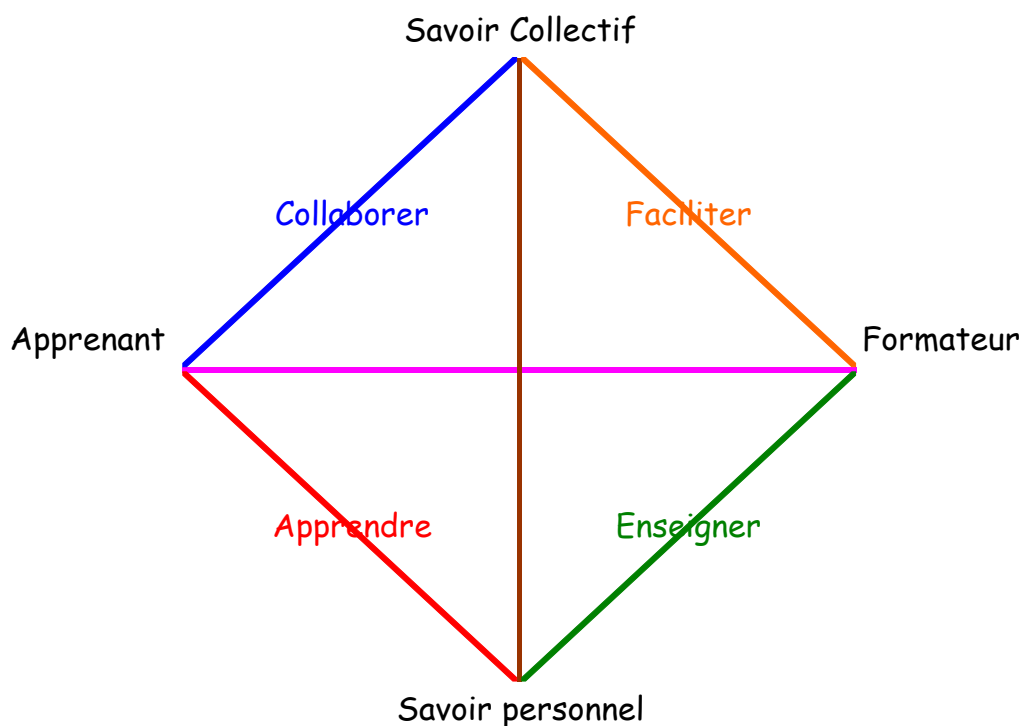


Figure 13 : Modélisation personnelle du métier de formateur/tuteur

Pour Donnay (2008), le formateur doit se placer en position tierce : il est le compagnon réflexif qui ne s'interpose pas entre le réel et la personne qu'il accompagne.

S'il lui est attribué la fonction de guide ou de tuteur ou encore de médiateur, c'est parce qu'il doit aider celui qui se forme à changer également d'attitude face à des supports de savoirs liés à l'entrée progressive dans une ère du virtuel. Le Boterf (1996) parle d'inventer des règles du jeu transparentes et acceptées, d'une écologie créant des vents favorables et des instruments de bord pertinents et maîtrisés ; les TIC sont au cœur de ces nouvelles règles. D'ailleurs, avec ces outils collaboratifs, il n'est plus pertinent de parler de processus de transmission mais plutôt de processus d'échanges plus ou moins formalisés. Le formateur joue un rôle de régulateur. Delamotte (2005 : 52) le considère, dans ce processus, comme le pivot de l'économie du savoir puisqu'il doit favoriser l'émergence d'échanges socio-cognitifs et socio-affectifs entre les apprenants.

Malglaive (2007 : 115) se demande s'il existe vraiment un métier de formateur ou s'il ne faut pas parler de plusieurs métiers ; ce terme est aujourd'hui polysémique. En tout cas, le terme de « formateur » n'est plus approprié car il recouvre tout autre chose que ce qu'il évoque dans sa définition traditionnelle.

D'après Carré (1994 : 135), en intégrant les nouvelles technologies, le tuteur remplit alors quatre fonctions puisqu'il devient :

- conseiller en aidant l'apprenant à s'organiser, en favorisant son travail, en lui permettant de prendre sa propre forme, de gagner en autonomie,
- partenaire, dans la mesure où la formation devient une transaction « à responsabilité » partagée, grâce à l'utilisation des nouvelles technologies de communication,
- personne-ressource car il intervient à titre d'informateur ponctuel formel ou informel dans les apprentissages indépendants,
- organisateur car il collabore en amont au projet de formation en aidant à l'orientation des apprenants et à la mise au point de leur projet.

Glikman (2002 : 58) ajoute une autre fonction : celle de soutien psychologique et affectif en offrant un appui moral et motivationnel et en favorisant la valorisation de l'image que les apprenants ont d'eux-mêmes. En effet, leur isolement renforce la nécessité d'un soutien personnalisé qui aide à lutter contre le découragement, la démotivation dont sont atteints « les apprenants à distance ».

Nythan (1991) propose, pour résumer les différents nouveaux rôles du formateur, la métaphore de « formateur-jardinier » : il « développe et cultive » cette fonction d'assistance dans le développement des capacités des apprenants.

Cette fonction tutorale, nouvelle pour le formateur, peut être variable selon les individus et le contexte institutionnel dans lequel elle s'exerce. Dans tous les cas, le tuteur efficace est celui qui sait s'adapter le mieux aux besoins différenciés des apprenants et sait coopérer avec eux avec comme objectif d'aider l'individu à rebondir, de réagir et à se réguler. Grâce à cette attitude modeste mais exigeante, l'accompagnateur permet à l'apprenant de développer un questionnement original et créatif. Pour utiliser une

métaphore, Blandin (2004 : 463) identifie le formateur à un metteur en scène d'une pièce, là où auparavant, il tenait le rôle de l'acteur principal.

On pourrait l'apparenter à un catalyseur qui permettrait d'ouvrir un espace d'éveil critique. Le terme le plus approprié est peut-être celui de passeur entre, parfois, non plus quelque chose de su et quelque chose à apprendre, mais entre quelqu'un et celui qui apprend. Choplin (2002 : 7) évoque le passage d'un paradigme traditionnel transmissif à un paradigme constructiviste centré sur l'apprenant, d'une pédagogie du modèle à une pédagogie de l'émergence et de la médiation.

Le formateur, immergé dans la turbulence de ce nouveau courant, est confronté à la nécessité d'interroger ses pratiques, de se doter de nouveaux repères, de nouvelles compétences pour pouvoir s'adapter à son nouveau métier, à son nouveau rôle ou à ses nouveaux rôles et passer ainsi d'une posture de détenteur du savoir à une posture d'accompagnateur du savoir.

4.2.2. Les compétences du formateur/accompagnateur

La compétence est individuelle, chacun s'en saisissant à sa manière. Forme opératoire de la connaissance ou « connaissances en actes » comme l'appelle Vergnaud, elle permet de juger l'efficacité au travail. Les connaissances sont plus souvent tacites qu'explicites ; en effet, l'individu n'est pas toujours en mesure d'explicitier celles qu'il met en œuvre dans son actions. Etre compétent, c'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de « ressources » (savoirs, savoir-faire, comportements, mode de raisonnement) (Le Boterf, 2005 : 204). Dugué (2009 : 221) parle « *de connaissances et de manières d'être qui se combinent harmonieusement pour répondre aux besoins d'une situation donnée* ».

Pour Schwartz (1977), la compétence établit un lien entre la dimension expérimentale et la dimension conceptuelle des savoirs nécessaires à l'action. Ainsi, aux savoirs théoriques, se mêlent des savoir-faire issus d'une histoire collective enrichis de

l'expérience de chacun, améliorés par les bricolages et recettes du quotidien. Pour Astier (2003 : 75), tous ces éléments situent l'action dans un environnement.

Si la compétence, proprement dite, est inqualifiable car elle est de l'ordre du conjoncturel et ne peut être considérée comme attribut définitif, alors il est possible d'écrire qu'être compétent, c'est moins un état qu'un processus en développement. Pour l'affirmer, nous pouvons nous appuyer sur la définition donnée par Le Boterf (2005 : 20) : *« la compétence est un savoir agir, responsable et validé dans un contexte professionnel »*.

Toutes les définitions de la compétence se rejoignent sur trois caractéristiques minimales :

- un savoir-faire détenu personnellement,
- un résultat socialement valorisé,
- l'adoption du compromis opérationnel optimal pour faire face à une majorité de situations (Orly, 2005 : 179).

Dans un contexte social et économique de plus en plus complexe, évolutif et incertain, et face à l'utilisation des outils multimédias, le formateur doit développer une triple compétence (référence à la trilogie de Katz (1974)) : compétence technique, compétence conceptuelle, compétence pédagogique et humaine que nous allons développer.

- **Compétences techniques** avec l'utilisation des TIC et des bases de données : le formateur doit avoir la capacité à utiliser un ordinateur, des outils multimédias tels que le CD ROM et naviguer sur le web afin de récolter des infos grâce aux moteurs de recherche et à communiquer à distance par l'intermédiaire de forums ou de messageries. Cette maîtrise des outils va aider le formateur à choisir parmi ceux qui existent afin de s'adapter à chaque situation en fonction de chaque profil d'apprenant spécifique.

Le formateur doit être constamment en « veille technologique ».

Il doit, de plus, savoir résoudre les aléas techniques qui impliquent une réactivité immédiate.

- **Compétences conceptuelles** : pour être efficace, le formateur doit réfléchir à la combinaison de tous les systèmes et outils conceptuels à sa disposition afin d'étudier comment ils répondent aux contraintes imposées, aux besoins. Il doit donc faire preuve d'une grande capacité d'innovation, de créativité. A ce sujet, Le Boterf (2005 : 202) écrit « *lorsqu'il s'agit d'innovation, les chemins de la conception ne sont pas connus à l'avance. Il faut alors les inventer en marchant* ». Cela suppose une capacité à se remettre en question très régulièrement, à réfléchir sur sa pratique, à s'observer et à s'adapter à chacun puisque l'on parle de formation individualisée. Le formateur/accompagnateur doit adopter une attitude réflexive afin de s'interroger et d'ajuster en permanence ses pratiques et inventer de nouvelles capacités d'action. De plus, il doit accepter qu'il y ait des savoirs qu'il ne maîtrise pas ; ce sont les savoirs construits par l'apprenant en dehors de son intervention.

De plus, contrairement à ce qui se passe en formation dite « traditionnelle », l'information arrive en temps direct, et le formateur la reçoit en même temps que l'apprenant ; il n'a donc pas le temps de l'analyser, de la trier, de la mettre en forme. Sa réactivité doit être très élevée face à cette information en direct.

Le formateur doit savoir, en outre, mettre en œuvre les concepts pédagogiques en relation avec la FOAD, dans une relation individuelle basée pour une part sur des apprentissages autonomes. Ils doivent être capables d'énumérer « les circonstances facilitatrices de l'autoformation (les sept piliers mis en place par Carré que nous avons décrits dans le concept de l'apprenance), tout en conservant sa compétence « d'expert », détenteur de savoirs disciplinaires.

Il reste le spécialiste d'une ou plusieurs disciplines académiques mais ses compétences ne se limitent pas à cela et vont bien au delà. C'est cependant cette connaissance qui lui donne la légitimité aux yeux des apprenants dans la construction de leurs apprentissages.

- **Compétences pédagogiques et psychopédagogiques** : le formateur doit savoir conduire-effectuer un tutorat et un accompagnement en autoformation multimédia. Cet accompagnement pédagogique est certainement sa fonction principale, un cheminement qu'il va accomplir avec l'apprenant. Ce n'est pas une fonction nouvelle mais une fonction qui prend une dimension nouvelle. Cet accompagnement se scinde en deux fonctions : une fonction de guidance, un co-pilotage avec l'apprenant, du projet individuel de formation et la fonction de tutorat à distance.

La communication est et restera la compétence clé du formateur. Toutefois, dans le cadre de la FOAD, les règles de communication se transforment par l'usage des technologies. Le formateur doit développer des compétences en réseau, c'est à dire maîtriser les métalangages propres à ces outils. Communiquer à distance suppose, par exemple, d'avoir compris les différences induites par l'usage d'un canal technique. Cela suppose d'être concis, succinct, faire le choix du mot juste.

Par ailleurs, le formateur doit savoir articuler le travail individuel et collectif et mutualiser les projets individuels dans la proposition d'un projet commun. Il doit posséder la maîtrise des techniques d'animation de groupes à distance, l'animation d'une « communauté apprenante ». Cela génère de réelles compétences collectives dans lesquelles « le savoir communiquer » occupe une place de choix, afin que les acteurs éprouvent du plaisir à travailler ensemble. Les formateurs doivent accentuer leurs compétences à s'adapter en permanence aux différentes personnes et aux différentes situations ; c'est une véritable gymnastique intellectuelle à laquelle doivent se livrer les formateurs en FOAD. On pourrait parler « d'homme orchestre ».

En FOAD, les formateurs sont, plus que jamais, le soutien de la motivation de l'apprenant. En effet, nous savons que les causes de découragement peuvent être plus nombreuses qu'en formation traditionnelle car l'apprenant est mis en face de ses difficultés (alors qu'en formation traditionnelle, l'apprenant peut se noyer dans le groupe). En FOAD, il peut ainsi ressentir un certain isolement. Les formateurs doivent être attentifs, savoir écouter, encourager, remotiver. Ils doivent savoir traiter les besoins.

Tout l'art du formateur est de savoir estimer le cap qu'est capable de franchir l'apprenant.

Leclercq (2005 : 115) définit la compétence globale du formateur comme « *la mobilisation des savoirs, habiletés, attitudes, au bon moment, à bon escient. Elle se développe au bon moment, les différentes composantes se nourrissant les unes et les autres* ».

Arnaud (1996 : 12) ne parle pas de véritable modification des compétences mais plutôt d'un recentrage au cœur du métier de formateur, grâce aux TIC ; c'est un retour aux sources de la pédagogie.

Pour conclure, on peut dire que la compétence désigne donc une réalité dynamique, un processus davantage qu'un état. C'est en mettant en œuvre la compétence qu'on devient compétent. Son exercice est nécessaire pour qu'elle se maintienne. Le formateur a, plus que jamais, la responsabilité de développer cette réalité dynamique, de développer le sens de l'opportunité et ainsi de faire varier ses compétences en fonction de l'évolution des situations qui se présentent à lui afin de pérenniser son métier. Il doit passer d'une logique de la place à occuper à une logique d'un itinéraire à construire. Leclercq (2004 : 495) évoque la notion de « retenue » décrite par Meirieu et Develay (1993 : 127) : le formateur ne doit pas imposer ce qu'il sait à l'apprenant mais plutôt mettre en place une formation dialogique. Il doit « *donner de la place à l'autre sans y paraître, c'est une sorte de rétractation confiante, une manière de s'éclipser en encourageant, de ne pas s'imposer parce qu'on sait que l'autre, maintenant, va pouvoir aller jusqu'au bout de lui même* ».

Dans le concept de FOAD, la mise à distance du formateur dans la nouvelle logique apprenant/savoir relève donc d'un paradoxe : d'une part, il prône l'absence physique du formateur en faisant travailler les apprenants en autonomie, et de l'autre, il demande une présence accrue du formateur pour compenser cette absence.

Face à ce paradoxe et, comme nous l'avons développé précédemment, au passage d'un paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie (précipité par les TIC), le formateur vit un changement identitaire, une transition professionnelle accompagnée de la crainte de se trouver dépossédé d'activités qui fondent sa légitimité au travail.

4.3. Le changement identitaire

4.3.1. L'identité

Poser la question de l'identité c'est se demander qui l'on est, c'est se sentir unique parmi ses semblables et en même temps liés à eux.

« *Construire son identité, ce n'est pas chercher à devenir identique ; ce serait plutôt se différencier* » (Bercovitz, 2009 : 136).

Pour Olliver (1997), la construction de l'identité résulte de l'articulation entre deux polarités de l'expérience humaine : entre une place instrumentale dans un système social et une place personnelle dans une dynamique de subjectivité de recherche de sens pour soi. Ces deux polarités restent en perpétuelle tension : la position du sujet « à » (assujetti) et la position du sujet « de » (actif). L'identité est donc le résultat d'une double opération langagière, généralisation et différenciation : appartenance à une communauté d'éléments et en même temps singularité à l'intérieur de cette communauté. La construction identitaire est une réponse individuelle aux exigences sociales. Elle résulte d'un compromis entre nos désirs, les pressions d'autrui et le contexte social. Il n'y donc pas d'identité sans altérité (Dubar, 2000 : 3). « *Il n'y a pas d'identité du Je sans identité du Nous* » (Elias, 1991 : 241). Le « Je » ou le « Soi » (Fischer, 1987 : 163) représente le pôle individuel défini par les caractéristiques individuelles, alors que le « nous » représente le pôle social, défini par le système de normes auquel l'individu se conforme pour faire partie du pôle social. Le rapport à autrui est donc essentiel dans les mécanismes de formation de l'identité.

L'identité met en jeu l'estime de soi, c'est à dire l'importance qu'un individu s'accorde par rapport aux autres. Dans l'estime de soi, il y a ses aspirations, la réputation dont la personne jouit, sa capacité à maîtriser et à contrôler ce qui lui arrive. Elle définit le rôle de l'individu dans les interactions sociales.

Fischer (1987 : 185) écrit que l'identité est par nature conflictuelle car elle est une réponse individuelle aux exigences sociales, elle est un compromis entre nos désirs, les

pressions d'autrui et le contexte social. L'individu est tiraillé entre un désir d'accomplissement, des orientations personnelles et la logique sociale.

Le concept d'identité est utilisé par les cliniciens pour rendre compte du sentiment de permanence et de continuité que l'individu éprouve dans ses rapports sociaux et qu'il perd dans les cas extrêmes de contraintes. « *Devenir formateur, c'est se construire une identité professionnelle, socialement reconnue et acceptable personnellement* » (Schwartz, 2009 : 135)

La capacité à redéployer son savoir et ses compétences dans différentes situations, l'aptitude à rebondir, illustre clairement la dynamique identitaire.

Les sociologues du travail ont montré à travers diverses études, l'importance des problèmes d'identité qui mobilisent les salariés. Le formateur a, aujourd'hui, à gérer une période de transition importante avec l'arrivée de la FOAD.

4.3.2. Les Transitions Professionnelles

Tout au long de sa vie, l'individu est confronté à des transitions professionnelles et donc passer d'une logique de la place à occuper à une logique d'un itinéraire à construire. Selon Fassinger et Schlossberg (1992), une transition professionnelle « *est n'importe quel événement ou absence d'événement qui amène des changements dans notre vie professionnelle* » ; elle se caractérise par « *les différents stades cognitifs-émotifs par lesquels passe une personne suite à un événement qui la perturbe* ».

Les événements entraînant les transitions ne sont pas exceptionnels ; ils sont une suite ininterrompue de remises en question, de nouveaux modes de rapport à entretenir avec le monde du travail. C'est ce que Riverin-Simard (1993 : 2) appelle le cycle intertransitionnel.

L'adaptabilité à la transition peut varier selon trois facteurs qui sont : le statut socio-économique de la personne, son âge et les diverses étapes de sa vie, son développement

personnel et ses relations interpersonnelles et enfin l'importance qu'elle accorde au travail. Schlossberg estime que l'adaptabilité est au cœur du processus transitionnel.

Pour que l'individu maîtrise ses transitions professionnelles, selon Schlossberg (1991), il doit renouveler son rapport au monde et redéfinir une nouvelle forme de relation avec son environnement. Cela suppose qu'il procède à une révision complète de l'interaction qu'il entretient avec l'environnement dans le but de parvenir à effectuer un appariement judicieux entre ses caractéristiques personnelles et le monde qui l'entoure. Pour qu'il y ait appariement, il doit y avoir similitude. Cela revient à dire qu'il doit se produire, chez l'individu, un changement de comportement, grâce à des informations additionnelles pertinentes, afin que cette adéquation se réalise. Pour Sainsaulieu (1977 : 290), un changement s'opère sans grande résistance si les acteurs retrouvent dans leur nouvelle position autant de contrôle, de possibilités d'action qu'ils en avaient auparavant. A contrario, si le décalage est trop important, la transition posera un problème important. Les recherches sociologiques sur les effets sociaux des changements ont montré qu'on ne passe jamais directement de la structure passée à celle de l'avenir. On doit traverser les jeux d'acteurs modifiés et des identités professionnelles bouleversées.

Il est nécessaire d'éduquer la personne dans son processus de transition professionnelle en l'aidant à acquérir une meilleure connaissance d'elle-même ainsi que du monde du travail. En effet, l'individu doit :

- avoir une conscience de plus en plus précise de son identité personnelle et vocationnelle (habiletés et compétences, aspirations et motivations),
- développer et clarifier sa conception du monde du travail.

En outre, pour Nuttin (1980) dans la théorie de la motivation humaine, seuls les sujets capables de concevoir et vivre des « objets-buts éloignés » arriveront à réaliser des choses importantes. C'est l'avis également de Boutinet (1989 : 163) lorsqu'il évoque l'importance de se préoccuper du projet dans la mesure où le projet est en lien étroit avec l'identité professionnelle. Il écrit : « *en donnant à l'individu le sentiment d'être auteur de, en lui conférant une autorité, le projet est un puissant facteur pour construire l'identité professionnelle* ». Pour Boutinet (1989 : 169), il n'y a pas de trajet sans projet.

Ainsi, l'individu, à travers le projet, éprouve le sentiment de se différencier en situant mieux ce qui constitue sa singularité par rapport aux particularités de l'environnement ; de plus, il éprouve un sentiment de permanence personnelle dans la mesure où le projet est lié à une histoire et à ce qui en constitue la trame. Il prend conscience de ses propres capacités, de son action : il a le sentiment de maîtriser la transition qu'il vit et d'acquérir à nouveau, une reconnaissance sociale ou une existence intra-collective car il n'y a pas de projet professionnel strictement individuel : tout projet par essence est relationnel. Schlossberg formule l'hypothèse selon laquelle la transition est plus facile à vivre pour l'individu qui l'a choisie.

Enfin, il développe sa capacité à se projeter dans le futur, à se représenter mentalement cet avenir et à prévoir, ainsi, le degré de compatibilité possible entre ses orientations personnelles et celles de l'entreprise. Ceci est d'autant plus aisé si la personne en transition a connu une certaine mobilité professionnelle qui va lui permettre d'opérer un transfert de compétences développées dans des situations précédentes, à la nouvelle situation.

Haeuw (2002 : 152) constate que l'histoire de vie des formateurs, leur maturité dans la formation, leur parcours professionnel et personnel, leur propre rapport au savoir, jouent un rôle important dans les transitions professionnelles. Pour Crozier (1978), l'arrivée des Nouvelles Technologies ne peut pas ne pas bousculer « les zones d'incertitudes » des acteurs de la formation au sein de la relation Formateur/Apprenant.

Le formateur doit être accompagné dans ses transitions professionnelles, car Schlossberg affirme que l'individu vivra d'autant mieux la transition qu'il comprendra l'attente des pairs, des subordonnés et des superviseurs et pourra ainsi adopter un nouveau positionnement en rupture avec les modèles précédents. La finalité est d'aider les formateurs à maîtriser leurs propres évolutions en construisant des compétences et des savoirs nouveaux à partir des acquis de l'expérience. Cela suppose de les accompagner dans l'analyse de leurs pratiques, dans le travail sur l'habitus et dans la production d'outils.

Lorsque cet accompagnement est inexistant ou lorsque la transition est trop importante, l'individu vit une crise de son identité.

4.3.3. La crise identitaire

Dubar (2007 : 73), diagnostique « *une crise des identités professionnelles due à de nouvelles contraintes et pressions auxquelles sont soumis les acteurs* ».

Le changement de normes, de modèles provoque, comme nous venons de le voir, la déstabilisation des repères, des systèmes symboliques antérieurs. Dubar (2000 : 171)) parle de « crise identitaire » car l'image de soi et l'estime de soi sont perturbées. Sainsaulieu évoque « un no man's land du sens » ou pour parler plus simplement, un vide qui s'installe entre l'abandon de l'ancienne identité (renoncement à une forme d'identité protectrice) et la construction longue et pénible d'une nouvelle identité. Les difficultés liées au changement d'identité professionnelle peuvent se comprendre car l'individu a besoin de stabilité pour ne pas trop courir le risque de perte de reconnaissance sociale.

Bandura (2003: 66) écrit que « *si un sentiment résilient d'efficacité améliore de diverses manières le fonctionnement cognitif de l'individu, à l'inverse, la perte de repères, le doute important modifient les processus cognitifs, le niveau de motivation ainsi que les états émotionnels* ». La conséquence est la diminution de façon effective de l'efficacité personnelle.

Ainsi, nous pouvons en déduire que les croyances ou non d'efficacité affectent nos modes de pensée susceptibles de miner ou d'améliorer la performance (Bandura, 2003 : 181).

La modernisation technologique et la nouvelle temporalité du travail obligent les formateurs à s'interroger sur leur identité professionnelle dans un monde en pleine mutation. Ce sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle dont parle Sainsaulieu (1997 : 312) et qu'ils pouvaient éprouver, s'amenuise. Ils s'interrogent, par conséquent sur leur efficacité professionnelle.

C'est une mutation professionnelle, un bouleversement culturel. Comme nous l'avons développé dans le concept de la FOAD ainsi que dans le concept de l'apprenance, le formateur doit apprendre à abandonner son pouvoir et à se concentrer sur le processus de formation plutôt que sur le contenu. Rancière (1987) parle de « maître ignorant ». Il

peut craindre de se trouver déposséder d'activités qui fondent sa légitimité au travail. Cela peut être vécu comme une amputation de ses fonctions (Jézégou, 1998 : 134).

Dubar (2000 : 218) affirme que la crise est bénéfique car c'est elle qui révèle le sujet à lui-même en l'obligeant à se battre, à se réinventer lui-même avec les autres. L'identité se construit ainsi.

Pineau (1994 : 108) parle de « période historique de constructions d'identité professionnelle des formateurs avec une période de flottement puisque leurs savoirs sont en construction.

CONCLUSION du Chapitre IV

Avec l'arrivée des Technologies de l'Information et de la Communication dans le paysage de la formation, nous constatons que le métier de formateur évolue vers le métier d'accompagnateur ou de tuteur. Compagnon réflexif de l'apprenant, il doit développer de nouvelles compétences à la fois techniques, conceptuelles et pédagogiques. Il doit également apprendre à articuler travail individuel et collectif.

Le formateur est confronté, de part ces évolutions, à vivre une transition socioprofessionnelle, à s'interroger sur son identité professionnelle.

Comment maintenir une cohérence identitaire lorsque le caractère social est en pleine mutation dans notre société ? Le questionnement identitaire tient au fait qu'il s'agit non pas d'une atteinte partielle qui nécessiterait quelques remaniements mais bien d'une rupture dans la construction identitaire professionnelle due à un changement radical des fonctions à exercer. La difficulté réside dans la transition entre deux métiers différents, dans le brouillage des repères et la disqualification du passé. On peut se demander si la réticence de certains formateurs à l'intégration des technologies n'est pas liée plus à l'intuition des changements identitaires que portent les techniques qu'au manque de maîtrise de celles-ci.

CONCLUSION DE LA PARTIE CONCEPTUELLE

Notre analyse conceptuelle de la FOAD, de l'apprenant et du métier de formateur devait nous permettre d'éclairer notre question de départ que nous nous permettons de rappeler : **quel est l'impact de la Formation Ouverte et A Distance sur les pratiques des formateurs de la Chambre de Métiers et de l'Artisanat ?**

Nous devons, à ce stade de la recherche, préciser que le concept de l'apprenant ne devait pas faire partie des concepts étudiés. Mais lorsque nous nous sommes retrouvés en présence des discours des trois formatrices interviewées, il nous semblait évident qu'il nous fallait traiter ce concept compte tenu de ce qu'elles en disaient.

Au travers de notre analyse conceptuelle, nous avons compris que le rôle du formateur dans la mise en place de la FOAD se trouve considérablement modifié et complexifié alors que nous pouvions imaginer que le renforcement de l'autonomie du sujet, couplé à l'intégration de médiations technologiques aurait pu amputer ses fonctions. Nous constatons qu'il est tour à tour, formateur, facilitateur, personne ressource, tuteur, conseiller, technicien. La mise à distance imposée dans la FOAD exige de la part du formateur des qualités et des compétences développées et lui procure ainsi une place privilégiée dans ce nouveau processus de formation.

Parallèlement, l'apprenant gagne en autonomie grâce à l'autoformation et à l'individualisation développée en FOAD.

On assiste à un bouleversement de jeux entre acteurs (Sainsaulieu, 2001 : 58) : les identités individuelles et collectives sont profondément atteintes. Le formateur peut vivre ce changement de rôle comme un risque identitaire dans la mesure où il reste attaché à maintenir sa position dans son institution, afin de ne pas devenir une « espèce en voie de disparition », accompagné de la crainte de se trouver dépossédé d'activités qui fondent sa légitimité au travail.

Aussi, suite à notre analyse conceptuelle, notre question de départ a évolué. Nous nous demandons à présent quel accompagnement le formateur de la Chambre de Métiers va-t-il pouvoir proposer à l'apprenant dans le cadre de la FOAD.

Pour tenter de répondre à cette question, nous avons choisi d'interviewer trois formatrices vacataires de la Chambre de Métiers et de l'Artisanat d' Indre et Loire afin de recueillir leurs avis et leurs positions.

PARTIE II. APPROCHE METHODOLOGIQUE

Dans cette partie, nous exposerons la problématique et développerons la méthodologie de recherche mise en place au chapitre V, puis nous procèderons, dans le chapitre VI, à une analyse qualitative de chaque entretien et à une analyse comparative des données recueillies que nous tenterons d'interpréter au cours du chapitre VII.

CHAPITRE V – FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans notre enquête, nous partirons de l'hypothèse théorique provisoire issue de l'analyse conceptuelle pour aller vers une hypothèse empirique déduite de l'analyse des entretiens. L'hypothèse théorique est la suivante : le formateur va vivre une transition socioprofessionnelle avec la mise en place de la FOAD et va devoir, par conséquent, remettre en cause ses pratiques actuelles et ainsi développer de nouvelles compétences. Cette hypothèse va nous permettre de structurer l'outil d'enquête et de définir les questions à poser aux personnes interviewées.

L'enquête se centrera sur la recherche de réponses empiriques à la problématique que nous nous permettons de formuler ainsi : **comment les formateurs de la Chambre de Métiers et de l'Artisanat peuvent-ils accompagner les apprenants dans le cadre de la FOAD ?**

Dans cette deuxième partie, nous aborderons l'approche méthodologique en détaillant la méthodologie de recherche dans le chapitre V et en faisant le point sur la préparation de l'enquête. Une analyse qualitative puis comparative des données recueillies de chaque entretien sera développée dans le chapitre VI et VII après avoir pris soin de répertorier

des thèmes et sous-thèmes. L'enquête de terrain rapprochée à l'étude théorique nous permettra de proposer quelques préconisations qui seront précisées au chapitre VIII.

Nos hypothèses de travail de départ sont les suivantes :

Hypothèse N° 1

Le formateur ne sait pas comment se positionner par rapport à la FOAD par méconnaissance de l'outil.

Hypothèse N° 2

Le formateur ne sait pas comment se positionner par appréhension et par crainte de l'outil.

5.1. Le cadre de la recherche

Pour nous éclairer sur la pertinence de notre recherche, notre terrain d'études est la Chambre de Métiers et de l'Artisanat d'Indre et Loire, plus précisément le département Formation Continue composé de 5 personnes administratives et d'une trentaine de formateurs, pour la plupart vacataires. Ce département est dirigé par un responsable. Les formateurs sont hiérarchiquement dépendants de celui-ci.

Comme la recherche porte sur la posture du formateur à la Chambre de Métiers, la population choisie sera composée de formateurs vacataires travaillant dans cette chambre consulaire. Le choix s'est porté sur une mixité des personnes de part leurs années d'expérience en tant que formateur, leurs années de présence à la Chambre des Métiers et leur âge, l'objectif étant d'obtenir des avis variés. Ces personnes interviewées sont au nombre de 3. Un entretien exploratoire s'est déroulé dans le but de valider ou de modifier les questions recensées.

5.2. Le choix de l'entretien semi-directif

Laurence Bardin (1997 : 175) définit l'entretien semi-directif ainsi : « par entretien semi-directif, on entend un type d'entretien :

- *obéissant à l'attitude non directive, ou centrée sur la personne, prônée par le psychotérapeute C. Rogers. Elle suppose une attitude de considération positive inconditionnelle (ni sélection, ni jugement de valorisation ou dévalorisation) de la part de l'interviewer, une attitude d'empathie et le recours à des techniques de reformulation.*
- *Se développant librement selon la logique propre à l'interviewé ; les seules contraintes étant la consigne thématique posée au départ pour centrer l'entretien sur le sujet intéressant l'interviewer et la présence de celui-ci comme interlocuteur.*
- *Caractérisé par une préformation minimum, un aspect d'improvisation due à une relative autonomie, une certaine unité et cohérence ».*

Après réflexion, nous retenons le choix des entretiens semi-directifs ; en effet, nous souhaitons que se mette en place entre l'interviewé et nous-mêmes, une libre expression, notre souhait étant de recueillir de façon ciblée certes, mais libre, la pensée de l'interlocuteur. Les questions posées au départ sont ouvertes avec des questions de relance plus précises si nécessaire.

Trois thèmes principaux sont évoqués : le trajet professionnel du formateur, la Formation Ouverte et A Distance, le métier de formateur et son identité professionnelle.

5.3. Le guide d'entretien

Le guide d'entretien a été conçu dans le but de récolter le plus de faits possibles et d'éviter l'écueil du jugement de valeur. La question de départ est donc une question

ouverte d'ordre général portant sur le parcours du formateur vacataire, étayée ensuite de questions plus ciblées:

- Comment êtes-vous devenu formateur ?

- depuis combien de temps êtes-vous formateur ?
- comment avez-vous appris votre métier ?
- à votre avis, quelles sont les missions du formateur par rapport à la CDM ?
- quelles sont les compétences nécessaires pour exercer ce métier ?

Après nous être intéressés au métier de formateur, la deuxième question générale porte sur les FOAD :

- Que savez-vous sur les FOAD ?

- qu'en pensez-vous ? (points positifs et difficultés)
- quels seraient les trois qualificatifs qui pourraient définir la FOAD ?
- comment vous situez-vous par rapport aux FOAD ?
- quelles sont les perspectives d'évolution pour vous, formateur ?
- quelles sont les compétences (et les pratiques) à développer (ou à modifier)? Y-avez-vous déjà réfléchi ?
- Comment pensez-vous vous adapter ?

Enfin, le troisième centre d'intérêt porte sur l'identité professionnelle du formateur. Nous l'avons abordé avec la question suivante :

- Quelle est l'identité professionnelle du formateur vacataire de la Chambre de Métiers ?

- avez-vous le sentiment d'avoir une identité au sein de votre institution ?
- avez-vous le sentiment d'avoir une identité au sein du service Formation Continue ?
- avez-vous l'impression d'appartenir à un groupe ?

5.4. L'entretien exploratoire

Il nous semblait nécessaire de mettre en place cet entretien afin de finaliser les questions ou de modifier quelques termes mal appropriés. Cela nous permet également de mieux maîtriser l'art de l'entretien, exercice périlleux car il est nécessaire de laisser le champ libre à l'interviewé (respecter ses silences et ses hésitations), ne pas l'influencer tout en sachant rebondir si nécessaire. C'est également à cette occasion, que nous fumes amenés à modifier et à préciser les questions sur l'identité professionnelle. La grille d'entretien fut similaire pour les trois personnes interviewées.

5.5. Le déroulement des entretiens

L'entretien exploratoire ainsi que les trois autres entretiens se sont déroulés à la Chambre de Métiers. Ces derniers ont été enregistrés après avoir préalablement obtenu l'accord oral de personnes concernées. La transcription qui s'effectua dans les jours suivants les entretiens a pu, ainsi, être fidèle aux propos tenus. Les prénoms des personnes concernées ont été modifiés afin de respecter le principe de confidentialité.

5.6. Le choix et les caractéristiques des personnes interviewées

Comme nous l'avons dit précédemment, afin de respecter une mixité des personnes interviewées, notre choix s'est porté sur trois personnes dont les parcours et les domaines d'activité sont différents. Leur point commun est qu'elles sont toutes trois formatrices à la Chambre de Métiers et de l'Artisanat d'Indre et Loire.

ALINE : 40 ans, formatrice vacataire à la Chambre de Métiers depuis deux ans, elle a exercé auparavant différents métiers dans le domaine de la gestion et de la comptabilité dans la même entreprise, pendant plus de 15 ans. Par choix, elle a décidé de changer de métier et de devenir formatrice. Elle exerce cette fonction également dans un autre organisme de formation.

L'entretien avec Aline a été préalablement fixé au 21 janvier 2010 à 9H30 dans les locaux de la Chambre de Métiers et de l'Artisanat d'Indre et Loire. Il s'est déroulé dans un bureau calme réservé à cet effet. L'entrevue a duré 1h00 environ dans une ambiance détendue. Aline a apporté beaucoup d'éléments de réponse aux questions ouvertes posées. Nous lui avons auparavant précisé que l'entretien se déroulait dans le cadre du mémoire de recherche sans lui donner sciemment plus de précisions quant à la question de recherche.

BRIGITTE : cette personne est formatrice et vacataire depuis 15 ans environ ; elle a 45 ans et exerce son métier dans le domaine des ressources humaines. De formation juridique, elle s'est dirigée il y a 8 ans vers la formation d'adultes. Elle travaille actuellement pour plusieurs organismes de formation de la région Centre dont la Chambre de Métiers.

L'entretien a été préalablement fixé pour le 21 janvier 2010 à 11h mais a été repoussé le même jour à 17h pour des raisons d'indisponibilité de la formatrice. L'entretien a eu lieu dans un bureau calme réservé à cet effet. Il a duré 58 minutes et s'est déroulé sans appréhension apparente de la formatrice. Brigitte a apporté de nombreux éléments de réponse à nos questions ouvertes. Seule la raison de notre entrevue lui avait été dévoilée ; elle ne connaissait pas la question de recherche. A la fin de l'entretien, Brigitte nous a demandé la possibilité de lire le mémoire lorsqu'il serait terminé. Nous lui avons bien entendu répondu positivement.

CHRISTINE : a 28 ans et exerce son métier de formatrice dans le domaine du marketing depuis 4 ans. Après avoir suivi un master en commerce international en formation initiale, elle s'est aussitôt dirigée vers le métier de formatrice qu'elle exerce depuis 4 ans dans différents organismes de formation. Formatrice vacataire à la

Chambre de Métiers depuis 3 ans, elle exerce ce métier dans d'autres organismes de formation et également dans un institut public et une école privée.

L'entretien préalablement fixé au 21 janvier à 17 h a été reporté au 26 janvier 2010 pour des raisons d'indisponibilité de la formatrice. Il a duré 53 minutes, la formatrice semblait en confiance. Les réponses de Christine furent assez brèves dans l'ensemble et souvent tranchées. Elle ne connaissait pas le thème de la question de recherche car nous ne lui avons pas communiqué mais connaissait en revanche le cadre dans lequel se déroulait l'entretien, à savoir la recherche pour le master. A la fin de l'entretien, Christine a émis le souhait de lire le mémoire lorsqu'il serait terminé et imprimé. Ce que nous lui avons accordé aisément.

Dans le chapitre VI, nous allons procéder à l'exploitation des données recueillies et pratiquer ainsi une analyse qualitative des trois entretiens.

CHAPITRE VI – ANALYSE QUALITATIVE DES DONNEES

Notre analyse prend appui sur les trois entretiens que nous avons menés. Pour l'analyse, nous nous référons à l'analyse de contenu décrite par Marie-Christine d'Unrug : « *ensemble de techniques d'exploitation de documents, utilisés en sciences humaines* ». Après avoir procédé à une lecture flottante des entretiens, nous avons ainsi pris la décision de cheminer d'une interaction à une autre, en respectant un ordre chronologique et en relevant parallèlement les unités de sens qui se rapprochaient de nos concepts. L'exploitation des entretiens a permis d'ouvrir des pistes de réflexion nouvelles. En effet, à notre grand étonnement, un thème que nous n'avions pas envisagé de développer est apparu à plusieurs reprises au travers des trois entretiens. Il s'agit du thème de l'apprenance ou plus précisément du rôle de l'apprenant dans le processus de formation dans le cadre de la FOAD. Nous avons donc pris la décision de procéder à des recherches et de développer ce concept également afin de pouvoir exploiter les différents aspects des discours des formatrices interviewées.

C'est ainsi que nous nous sommes attachés à relever, dans ce chapitre, les aspects qui rentraient dans le cadre de notre questionnement. Puis, nous avons fait des regroupements par thèmes et sous-thèmes sous forme de tableaux qui ont contribué à définir les grandes directions d'analyse.

Notre grille d'analyse se compose donc de deux grands thèmes qui correspondent aux trois concepts, à savoir : le Métier de Formateur et l'apprenant dans la Formation Ouverte et A Distance. A l'intérieur de chaque partie, nous avons relevé les sous-thèmes qui nous semblaient récurrents.

6.1. Analyse du discours d'Aline

L'analyse du discours d'Aline est regroupée en deux grands thèmes essentiels qui sont le métier de formateur d'une part et l'apprenant dans le cadre de la FOAD d'autre part. Ceux-ci se déclinent eux-mêmes en sous-thèmes.

6.1.1. Le métier de formateur

L'analyse du métier de formateur est décomposée en 4 sous-thèmes qui sont les suivants : rôle et compétences du formateur, évolution du métier de formateur avec la FOAD, identité professionnelle et transition socioprofessionnelle du formateur.

ROLE ET COMPETENCES DU FORMATEUR

ligne	Extrait du discours
67	« je suis là pour délivrer des connaissances le mieux possible »
178	« délivrer un message et essayer de le délivrer de la manière la plus claire possible ».
181	« c'est d'être la passerelle »
193	« le message dans un cadre est le même à délivrer »
251	« arriver à faire passer un message à un public quel qu'il soit »
181	« je connais la difficulté du formateur, c'est d'être la passerelle pour faire passer cette information auprès des stagiaires »
156	« devenir formatrice, ça s'apprend mais il y a aussi une partie de soi qui fait qu'on peut l'être ou pas. Et cette partie je la sens en moi..mais ça j'en suis intimement persuadée »
176	« être à l'écoute de la personne, essayer dans un groupe de ne pas laisser quelqu'un au bord de la route »
179	« je réfléchis tout le temps à la façon, d'une formation à l'autre, je vais avoir une approche complètement différente. »
184	« alors, d'une formation à l'autre, je vais les faire différemment ...je me rends compte que ça a du mal à passer..donc c'est essayer de se remettre toujours en question, aussi le formateur, c'est dire « on maîtrise son domaine » mais toujours se remettre en question »
189	« s'adapter au public que l'on a en face de soi »
195	« je me trompe peut-être parce que je n'ai pas de formation de formateur ; moi je tâtonne ».
134	« je n'ai pas reçu de formation de formateur »
196	« adapter son contenu aux personnes »
197	« moi je vais être énormément dans le relationnel parce que je suis partie dans ce domaine là ».

210	« à la fin de la formation, je pense déjà à la façon dont je vais essayer de faire passer quelque chose qui n'est pas bien passé, de trouver des idées...c'est un vrai travail dans ma tête ». « donc le matin, je me dis : voilà, j'ai mon déroulement, je vais le faire comme ça » « rester assez concret dans le message qu'on délivre...ce n'est pas des formations théoriques...mis en application rapidement...ne pas s'éloigner de la réalité.
222	
243	

Aline inscrit son rôle de formateur essentiellement dans un processus de transmission des connaissances basé sur l'enseignement. On peut parler de démarche didactique. En employant le terme « le mieux possible », on suppose qu'elle tente de décrire son agir professionnel. Elle nous dit que son rôle est de s'adapter à tous les publics en se remettant régulièrement en cause, en essayant également d'anticiper.

Elle fait preuve de réflexivité : elle développe la capacité d'analyser ses actions passées afin de transformer le vécu en expérience réfléchie et ainsi de pouvoir se corriger. Elle cherche à développer son efficacité professionnelle et à consolider ses pratiques afin d'agir en compétence. Elle transforme le vécu en expérience réfléchie.

Elle a pour objectif que son message soit le plus accessible possible afin que les apprenants puissent appliquer ce qu'ils ont découvert. A travers le terme « passerelle », on peut comprendre qu'elle a le sentiment de jouer le rôle de reliance, qu'elle se considère comme le lien entre les connaissances et l'apprenant.

Enfin, elle nous dit ne pas avoir suivi de formation de formateurs mais pense que c'est un métier pour lequel il faut avoir des prédispositions.

Elle fait appel à des savoirs tacites et porte une réflexion permanente sur ce qui est opportun, avec comme préoccupation première, l'apprenant. Elle cherche à se mobiliser cognitivement ; on constate un questionnement toujours présent et une réelle empathie.

EVOLUTION DU METIER DE FORMATEUR AVEC LA FOAD

ligne	Extrait du discours
327	« il y a ce tutorat...avec le e-learning, on va suivre à distance, et je me retrouve devant mon ordinateur, comme avant, parler de chiffres avec quelqu'un...virtuel ». « ça va m'enlever du relationnel » « j'ai vraiment compris que c'était un outil où le formateur n'existait plus...où le formateur est toujours là, il est là quelque part pour faire la
341	
366	

	<i>passerelle»</i>
377	<i>« si on reste derrière l'ordinateur à faire un suivi à distance »</i>
370	<i>« qu'il ait juste besoin d'un tuteur éventuellement pour synthétiser par rapport à ce qu'il a vu et éventuellement faire un point »</i>
379	<i>« mais si il y a un retour, mais ça ne peut être qu'un retour individuel...ça peut être intéressant pour le formateur d'arriver à comprendre ou à suivre ses stagiaires dans leur retour et se savoir s'ils n'ont pas fait fausse route et qu'ils ont bien intégré tout ce qu'il y avait à apprendre par rapport à l'outil pédagogique qu'on a mis à leur disposition »</i>
386	<i>« je me dis oui pourquoi pas un nouveau rôle du formateur complètement différent ».</i>
389	<i>« accompagner, on est toujours dans le suivi de l'individu et on est dans une partie peut être plus concrète sur son projet ».</i>
405	<i>« c'est même pas m'enlever une partie de mes fonctions, parce qu'on fera autre chose »</i>
445	<i>« ça va déplacer le rôle du formateur vers quelque chose, qui pour moi, n'est pas palpable ».</i>

Aline envisage la FOAD à travers l'outil informatique. Elle imagine un changement de métier pour le formateur : elle suppose qu'il aura moins de contact avec l'apprenant et qu'il sera moins acteur, plus passif ; elle emploie le terme « rester » (377) qui n'est pas un terme d'action. Elle considère le métier de formateur avec la FOAD comme moins important que celui qu'elle occupe actuellement car elle nous dit que l'apprenant « aurait juste besoin d'un tuteur éventuel » ; le formateur aurait donc un rôle de dépannage.

Elle évoque malgré tout le terme de « tutorat » : c'est certainement ce qu'elle envisage comme nouvelle fonction pour le formateur mais ce terme est précédé d'un « ce » qui peut sembler quelque peu péjoratif. Elle parle également d'accompagnement, dans une relation plus personnalisée avec l'apprenant, les apports didactiques se faisant par l'intermédiaire du e-learning. Elle émet également l'hypothèse que le formateur puisse disparaître du paysage de la formation.

On constate chez Aline beaucoup de doutes et d'incertitudes et avoue que pour elle « ce n'est pas palpable ».

Sa pensée évolue au fil des questions : elle envisage déjà de nouvelles pratiques lorsqu'elle dit « pourquoi pas un nouveau rôle du formateur complètement différent ». On constate chez Aline une posture réflexive en maturation.

IDENTITE PROFESSIONNELLE

ligne	Extrait du discours
68	« j'ai un retour des stagiaires qui est énorme »
72	« donc, vraiment c'est quelque chose de fort »
138	« à la Chambre de Métiers où on arrive, on fait partie, on a l'impression de faire partie intégrante de la CDM, même si on ne vient pas tout le temps »
141	« il y a un relationnel qui se met en place, on fait partie d'une équipe. A l'I. c'est rien du tout, c'est mortel...même au niveau des équipes, j'ai l'impression que personne ne se parle...à la limite, c'est étouffant ».
148	« personne ne vous connaît »
262	« à la CDM, contrairement aux autres organismes, c'est de partager son savoir, ça c'est génial, entre formateurs, ce qui ne se fait pas partout »
270	« à la CDM, ce qui est extraordinaire, c'est cet échange, c'est mettre toutes nos richesses dans un même pot »
278	« ça fait partie des richesses de cet organisme de pouvoir partager son savoir ».
459	« j'ai trois organismes de référence...j'ai pas...l'identité du formateur...on est sur une liste en tant que formateur...je prends ma liste, j'appelle telle personne, vous êtes disponible...ok merci au revoir »
469	« ces organismes sont des sites d'hébergement »
472	« à la CDM...on a notre salle où on va se retrouver, où on va échanger et là, voilà, on a notre identité, notre parcours avec notre groupe, on ferme notre porte, et après c'est notre petit monde, les échanges qu'on peut avoir avec le groupe...et on existe à part entière en tant que formateur, on est plus qu'un numéro de téléphone sur une liste...Je pense que ça c'est très important d'exister pour soi ».
199	« j'ai besoin de cet échange pour me retrouver moi-même quelque part ».

Pour Aline, son identité professionnelle se construit grâce aux échanges qu'elle peut avoir à l'intérieur de son institution, la Chambre de Métiers et de l'Artisanat grâce à laquelle elle peut mutualiser et consolider ses pratiques. Elle nous fait remarquer que cette identité professionnelle n'existe pas dans les autres organismes pour lesquels elle travaille. En effet, ailleurs, elle n'existe pas socialement, elle n'appartient pas à une communauté. Elle parle de ces organismes en les qualifiant de « sites d'hébergement ». Elle utilise le terme « d'étouffant » pour que nous comprenions qu'elle a beaucoup de mal à y exister et à s'y retrouver.

Par ailleurs, nous réalisons que son sentiment d'efficacité personnelle se nourrit également des échanges qu'elle peut avoir avec les apprenants. A plusieurs reprises, elle insiste sur « l'échange » qui se produit avec le groupe dans la salle de formation.

Aline utilise le terme « besoin » pour nous expliquer à quel point ces échanges sont essentiels dans la construction de son identité professionnelle.

TRANSITION SOCIOPROFESSIONNELLE DU FORMATEUR

ligne	Extrait du discours
282	« la FOAD ça me parle. Je suis très frustrée »
339	« se dire c'est frustrant, c'est tout à fait ça »
408	« on me frustre de quelque chose que j'apprécie et que j'aime faire »
284	« je vais suivre le mouvement comme tout le monde mais j'ai du mal...j'ai envie d'avoir les gens, de pouvoir les toucher...alors c'est tellement tout nouveau »
294	« ce n'est pas un rejet...mais presque »
	« je suis encore très modelable »
298	« je n'ai pas envie de changer »
299	« je vais suivre le mouvement »
307	« je freine sur ça, je freine sur toutes les nouvelles technologies parce que ça m'étouffe » « j'en pleurerai » « j'arrive dans un métier où on a cet échange, ce relationnel, pour m'entendre dire que l'on va mettre en place des outils »
308	« j'en pleurerai »
312	« on va tous en crever de cette évolution »
319	« mais couper encore l'échange qu'on peut avoir »
362	« j'avais du mal à le positionner ce produit..c'est pas un produit »
366	« j'ai compris que c'était vraiment un outil où le formateur n'existait plus »
395	« je ne me projette pas...je me projette pour la première fois avec toi »
400	« honnêtement c'est quelque chose de très nébuleux cette évolution du formateur »
414	« ceci dit, je ne sais pas vers quoi on évolue mais on ne peut pas... »
445	« ça va déplacer le rôle du formateur vers quelque chose qui, pour moi, n'est pas palpable, je ne sais pas trop où l'on va »

Aline vit une transition professionnelle difficile car elle a le sentiment de perdre son identité professionnelle de formateur en changeant de rôle. Le terme « fruster ou frustration » est cité à plusieurs reprises : ce nouveau rôle est perçu de façon négative. Aline a l'impression qu'elle va être remplacée par un outil. Sa relation à l'apprenant qui lui permet de nourrir son efficacité professionnelle risque de disparaître.

On constate au travers du discours d'Aline que ses repères de formateur didactiques sont disqualifiés, ses savoirs répertoriés sont bousculés et ses repères sociaux malmenés.

Par ailleurs, les mots qu'elle emploie sont chargés de significations affectives et émotionnelles : « on va tous en crever » « j'en pleurerais ».

Au travers de son discours, on ressent une certaine résistance à ce changement qui l'attend lorsqu'elle dit « je vais suivre le mouvement » ; elle sait qu'il va falloir procéder à la reconstruction d'une nouvelle identité professionnelle, d'un nouvel agir professionnel. Le malaise est présent d'autant que ce nouveau rôle n'a pas été anticipé : « je me projette pour la première fois avec toi ». De plus, il n'est pas clairement défini pour elle ce qui nous permet d'en déduire qu'elle ne sait pas ce qu'on va attendre d'elle à l'avenir.

6.1.2. L'apprenant et la FOAD

L'analyse du thème cité ci-dessus est décomposée en trois sous-thèmes qui sont les suivants : l'apprenant et son autonomie, ce qui qualifie la FOAD et enfin l'individualisation et l'autoformation dans la FOAD.

L'APPRENANT ET SON AUTONOMIE

ligne	Extrait du discours
292	« le stagiaire construit seul ses savoirs »
305	« le stagiaire est devant son ordinateur et il va se former tout seul », sans aide, dans un cadre précis »
325	« voir le stagiaire s'organiser sans moi »
369	« découverte dans un cheminement de séquences...tout seul »
371	« il se fait son apprentissage tout seul »

Au travers des quelques phrases qu'Aline a prononcé au sujet de l'apprenant dans le dispositif FOAD, nous pouvons constater qu'elle utilise à plusieurs reprises le terme « seul ». Elle suppose que l'apprenant va acquérir de l'autonomie grâce à un outil multimédia, l'ordinateur. Elle évoque la mise en place d'une organisation dans un cadre pré-établi. Elle parle de « cheminement de séquences ». L'apprenant est guidé et, d'après Aline, n'a pas de besoin d'une aide extérieure.

CE QUI QUALIFIE LA FOAD

Ligne	Extrait du discours
303	« <i>c'est un outil pédagogique à part entière</i> »
305	« <i>donc il est devant son ordinateur...avec un outil qui est super bien fait</i> »
327	« <i>avec le e-learning, on va suivre à distance...avec quelqu'un de virtuel</i> »
377	« <i>on reste derrière l'ordinateur à faire...un...suivi à distance</i> »
362	« <i>c'est pas un produit, c'est pas un support de formation</i> »
	« <i>c'est vraiment un outil où le formateur n'existait plus</i> »
381	« <i>ça peut être intéressant pour le formateur d'arriver à comprendre ou à suivre ses stagiaires dans leur retour et de savoir s'ils n'ont pas fait fausse route par rapport à l'outil pédagogique qu'on leur a mis à disposition</i> »
389	« <i>on est dans une partie peut être plus concrète sur son projet</i> »
391	« <i>on va plus loin dans des étapes plus individuelles</i> »

Pour qualifier la FOAD, Aline utilise le terme « d'objectif pédagogique », de « e-learning », de suivi à distance, la nécessité d'avoir recours à un outil multimédia.

Elle nous dit que la mise à distance du formateur et de l'apprenant permet aux deux acteurs d'avoir un rapport différent. Elle parle de suivi individualisé et également de quelque chose de plus concret. Aline veut peut être insinuer que le formateur serait plus proche des préoccupations de l'apprenant dans ce nouveau dispositif.

En même temps, Aline se contredit car elle évoque la disparition du formateur avec la mise en place de la FOAD.

AUTOFORMATION ET INDIVIDUALISATION DANS LA FOAD

ligne	Extrait du discours
306	« <i>dans un cadre prévu avec un outil bien fait</i> »
371	« <i>il se fait son apprentissage tout seul et le formateur est là pour synthétiser avec lui</i> »
369	« <i>découvrir dans un cheminement de séquences</i> »
379	« <i>s'il y a retour, mais ça ne peut être qu'un retour individuel</i> »
389	« <i>on est dans une partie peut être plus concrète sur son projet</i> »
391	« <i>on brûle cette étape là et on va plus loin dans des étapes plus individuelles...de l'individu</i> »
397	« <i>un suivi de présentiel individuel</i> »

Aline évoque à plusieurs reprises cette idée « d’individualisation » développée dans la FOAD. Pour elle, l’apprenant évolue dans un cadre précis, prédéterminé. Il devient autonome, le formateur venant en aide lorsque c’est nécessaire.

Un suivi est proposé de façon individuelle : Aline parle d’un suivi concret.

Pour elle, autoformation et individualisation font partie de la FOAD. Pour la première fois, elle évoque un suivi individualisé en face à face : « un suivi de présentiel individuel ».

6.2. Analyse du discours de Brigitte

L’analyse du discours de Brigitte est également regroupée en deux grands thèmes essentiels qui sont le métier de formateur d’une part et l’apprenant dans le cadre de la FOAD d’autre part. Ceux-ci se déclinent eux-mêmes en sous-thèmes.

6.2.1. Le métier de formateur

L’analyse du métier de formateur est décomposée en 4 sous-thèmes qui sont les suivants : rôle et compétences du formateur, évolution du métier de formateur avec la FOAD, identité professionnelle et transition socioprofessionnelle du formateur.

ROLE ET COMPETENCES DU FORMATEUR

Ligne	Extrait du discours
31	« j’ai appris mon métier sur le tas »
33	« à l’impro totale sur la forme, sur le contenu, j’ai pris le référentiel de chaque formation et j’ai construis mes cours...la première approche a été de me dire, je suis mauvaise, je ne fais que lire mes notes, je n’ai qu’une envie c’est de les lâcher et je serai formatrice le jour où je les lâcherai »
39	« trois ans pour les lâcher complètement »
45	« aucune formation de formateur, euh j’ai eu un stage de trois jours...en gestion de conflits »
51	« sinon, formations théoriques, rien, rien »
124	« je manque de théorie, je suis complètement pratique, je ne suis pas une théoricienne, lacune en même temps, sans doute »
57	«redonner confiance à un public qui n’a même pas connaissance de ses capacités intellectuelles...première mission »

60	« ensuite, c'est d'amener à intéresser le public sur les enseignements que peux leur transmettre »
66	« apporter un tas d'anecdotes, d'exemples précis concrets, par rapport à des transferts de connaissances »
69	« ma crédibilité se situe bien sûr sur la matière que j'enseigne...sur des retours d'expérience, cas pratiques vécus subis ou développés...je m'assois dessus beaucoup »
73	« sur chaque domaine de connaissances à transférer »
87	« j'ai demandé au responsable de service de ne plus l'enseigner parce que je manque ...d'expériences actuelles »
96	Ah, moultes... ! capacité... euh d'adaptation incontestable, ça va de soi »
97	« capacités d'animation...compétence d'organisation »
100	« parfois, on arrive sur un même thème et on va l'aborder complètement différemment en fonction du questionnement...être quelque part un caméléon »
107	« gestion des conflits parfois »
114	« accepter la critique, être extrêmement à l'écoute »
118	« l'envie, l'énergie, le dynamisme...il faut avoir les trois »

Nous comprenons au travers des paroles prononcées par Brigitte qu'elle s'est formée seule au métier de formateur grâce à son expérience professionnelle et à sa capacité de remise en cause. En reprenant le référentiel, Brigitte nous décrit son agir professionnel tout en posant les limites de sa formation essentiellement expérientielle. Elle nous décrit un processus dynamique et fait une analyse critique de sa pratique professionnelle. Nous constatons une prise de recul de sa part dans l'analyse qu'elle en fait.

Par sa capacité à analyser ses actions passées, elle a su transformer le vécu en expérience réfléchie afin d'atteindre une efficacité professionnelle. Nous pouvons parler d'effort d'adaptation pour construire soi-même sa qualification.

Brigitte parle « d'enseignement à transmettre » : Brigitte est dans une démarche didactique mais nous remarquons également que dans la description de son agir professionnel, elle évoque « les anecdotes », « les exemples précis », « les cas pratiques » auxquels elle fait référence dans son métier. En s'appuyant sur le processus conatif et sur son histoire de vie, sa préoccupation est d'adapter son discours au public qu'elle rencontre afin que son message soit le plus accessible possible et qu'il corresponde aux variabilités des contextes de travail. Elle cite le terme de « caméléon » pour qualifier son rôle. Son questionnement permanent est présent afin de répondre aux besoins des apprenants. Pour Brigitte, le rôle du formateur doit être de faciliter l'acquisition de connaissances.

Les qualités nécessaires sont la capacité relationnelle et l'adaptation aux pratiques pédagogiques en fonction des situations. Lorsqu'elle évoque l'organisation comme qualité nécessaire à l'exercice du métier de formateur, cela nous fait penser à un besoin d'espace indispensable pour réfléchir à sa pratique professionnelle.

Elle fait également référence à son éthique professionnelle lorsqu'elle demande à ne plus enseigner une matière par manque d'expérience. Elle porte une réflexion sur ce qui est opportun dans son métier.

EVOLUTION DU METIER DE FORMATEUR AVEC LA FOAD

Ligne	Extrait du discours
141	<i>« permet de gagner du temps...pour après revenir en contact physique, pour faire des débriefings...pratiquer des exercices qu'on n'aurait pas le temps de faire, jeux de rôles, etc »</i>
150	<i>« comment mesurer le temps ? »</i>
171	<i>« je lui vois un rôle de coordinateur peut-être plus finalement qu'un rôle de formateur »</i>
173	<i>« le formateur deviendrait plus animateur, c'est meilleur comme mot, vraiment du groupe, sur des retours d'expérience, sur des questions, il n'aurait finalement qu'à réguler le temps de parole des uns et des autres »</i>
147	<i>« c'est aussi un excellent outil de chômage pour les futurs formateurs »</i>
168	<i>« le formateur peut disparaître à l'extrême »</i>
181	<i>«aider (l'apprenant) à apprendre »</i>
184	<i>« une plateforme pourrait animer les questions des uns et des autres sans que ce soit forcément le formateur qui y réponde...ce peut être toute personne...pointue sur la création, la reprise...je ne pense pas que cette réponse en ligne, forcément, soit que de la seule compétence du formateur »</i>
201	<i>« il faut soi-même maîtriser l'outil »</i>
232	<i>« il faut qu'il soit plus informaticien que je ne le suis »</i>
221	<i>« être très vigilant sur les lacunes qu'on pourrait pointer ...faire en sorte de combler ces lacunes »</i>
223	<i>« le formateur deviendrait...un complément de connaissances et d'apports de formation...répondre à toutes les questions que se pose l'esprit humain »</i>
238	<i>« s'épanouir dans différents jeux de rôles...ça demanderait des compétences un peu plus d'animateur »</i>

Brigitte envisage plusieurs rôles pour le formateur dans le cadre de la FOAD ; elle évoque, en effet, le rôle de coordinateur entre les apprenants. Elle parle également de la fonction d'animateur qui régulerait la parole entre les individus. Le formateur se

positionne comme une personne ressource du groupe parmi d'autres et ne se situe plus dans une démarche didactique avec la transmission de connaissances. Brigitte fait le deuil de cette transmission. A son avis, le rôle du formateur peut permettre un ajustement entre les connaissances à acquérir et celles acquises.

Pour Brigitte, de nouvelles compétences sont attendues. En effet, le formateur doit développer un esprit inventif créatif à travers les « jeux de rôles » ; il doit également développer de nouvelles compétences techniques afin d'avoir la maîtrise de l'outil informatique.

Elle envisage son rôle dans une alternance possible entre une animation pour partie en présentiel et pour partie par l'intermédiaire de l'outil informatique tout en précisant que l'outil multimédia peut être pris en charge par une autre personne que le formateur.

Elle va également jusqu'à envisager la disparition de sa fonction.

IDENTITE PROFESSIONNELLE

ligne	Extrait du discours
265	<i>« le formateur d'adultes est reconnu par son public, elle est là son identité, c'est bien ça qui compte ».</i>
277	<i>« dans la vie en général, dans la société, le formateur, les gens ne savent pas forcément de quoi retourne la profession mais c'est un métier correctement considéré »</i>
280	<i>« au niveau des professionnels chefs d'entreprise, souvent ils auraient tendance à considérer les formateurs comme des théoriciens...on doit toujours leur prouver notre identité professionnelle. » « Dans la maison</i>
284	<i>le service formation est à part »</i> <i>« on doit leur prouver toujours (aux apprenants) notre identité professionnelle »</i>
287	<i>« moi je me prends pour un papillon, c'est à dire que moi j'interviens dans différents types d'organismes »</i>
293	<i>« pour moi, c'est une reconnaissance par l'autonomie, par la liberté »</i>
301	<i>« moi, cette liberté, c'est mon identité, ce côté papillon moi me plaît plus que tout » « c'est quand même le regard du public qui est la meilleure façon d'avoir une identité. » « j'ai pas besoin du sentiment d'appartenance à un groupe »</i>
307	<i>« à la CDM, j'ai une identité professionnelle...j'ai toujours extrêmement d'ouverture de la part des différents services »</i>
334	<i>« je pense qu'elle est donnée par le chef de service qui nous accorde une grande confiance »</i>
386	<i>« la FOAD risque d'estomper cette identité, car c'est tout ça qui fait mon identité professionnelle dans ces échanges informels »</i>
341	<i>« en me faisant confiance...en nous apportant des propositions</i>

348	<i>d'évolution, en ayant une extrême écoute par rapport à nous »</i>
353	<i>« ailleurs, c'est différent...alors c'est une inexistance totale ». « alors là le coté papillon, c'est plus qu'éphémère »</i>
	<i>« c'est presque un rejet de la part des collègues, alors là l'identité... »</i>

Au travers du discours de Brigitte, nous comprenons que son identité professionnelle se construit grâce à trois processus. Elle se construit au travers des échanges formels ou informels qu'elle a avec les apprenants ; elle nous dit que « c'est bien ça qui compte ». Elle nous parle également de la Chambre de Métiers et plus particulièrement de son Chef de Service qui lui paraissent essentiels dans la construction de son identité professionnelle grâce à l'écoute, aux propositions d'évolution qui lui sont faites et la confiance qui lui est accordée. Enfin, elle insiste beaucoup sur l'autonomie et la liberté qu'elle possède en tant que formatrice et qui lui a permis de se forger sa propre identité.

Elle oppose tout ce qu'elle a pu dire de la Chambre de Métiers à ce qu'elle ressent dans d'autres organismes de formation dans lesquels elle n'éprouve pas le même sentiment. Elle va jusqu'à évoquer le terme de « rejet » de la part des collègues de ces organismes.

Par ailleurs, elle évoque l'obligation de faire la preuve de son efficience lorsqu'elle se trouve en présence des apprenants.

Brigitte émet des réserves quant à l'évolution de son identité professionnelle dans le cadre de la FOAD.

TRANSITION SOCIOPROFESSIONNELLE DU FORMATEUR

Ligne	Extrait du discours
130	<i>« (la FOAD), ça ne m'évoque pas quelque chose de très positif, sachant qu'il y a du positif, qu'il peut y avoir du positif, et définitivement, y en a ! mais, moi, ma première approche, c'est de couper ce lien qui m'intéresse prodigieusement, ce lien humain de face à face »</i>
135	<i>« jamais rien ne remplacera des yeux, des gestes, des mouvements, un corps, un échange physique »</i>
149	<i>« je vais me montrer un peu syndicaliste, dans ce sens, les plateformes ouvertes, comment mesurer le temps »</i>
214	<i>« je m'adapterai parce que ça m'intéresse aussi finalement »</i>
232	<i>« accepter que mon temps de travail se passe devant une machine infernale plutôt que devant un groupe d'yeux ouverts et épanouis et</i>

256	<i>heureux » « on risque de ramer un petit peu dans les premiers temps j’imagine »</i>
-----	--

La transition socioprofessionnelle semble difficile même si elle reconnaît que la FOAD a un intérêt. On constate au travers de son discours une disqualification du passé par la perte des échanges, ciment indispensable qui la relie aux apprenants.

Sa première réaction est négative car elle comprend que dans son nouveau rôle, sa relation actuelle à l’apprenant qu’elle apprécie et qui participe à la construction de son identité professionnelle va être modifiée. Les mots employés par Brigitte sont chargés d’émotions et d’affectif lorsqu’elle dit que « rien ne remplacera des yeux, des gestes, des mouvements, un corps, un échange physique ».

Elle émet des réserves quant aux conditions de travail nouvelles qui pourraient lui être imposées avec la FOAD car elle se demande comment mesurer le temps. Elle semble supposer, par ces mots, que le métier pourrait se précariser.

Elle oppose sa relation actuelle en présentiel avec l’apprenant à la situation qu’elle pourrait vivre dans le cadre d’une formation distanciée.

Néanmoins, elle se montre positive lorsqu’elle nous dit savoir qu’il y a quelque chose de positif dans ce nouveau dispositif.

6.2.2. L’apprenant et la FOAD

L’analyse du thème cité ci-dessus est décomposée en trois sous-thèmes qui sont les suivants : l’apprenant et son autonomie, ce qui qualifie la FOAD et enfin l’individualisation et l’autoformation dans la FOAD.

L’APPRENANT ET SON AUTONOMIE

Ligne	Extrait du discours
141	<i>« inciter les gens à gagner du temps et à débroussailler le terrain chez eux et avec des écrits qu’ils peuvent s’approprier à tête reposée tranquillement »</i>
176	<i>« le stagiaire se formerait seul et se prendrait en main en dehors de l’institution, chez lui ; il le fait déjà dans sa vie quotidienne »</i>

Pour Brigitte, la FOAD accentue l'autonomie de l'apprenant car cela lui permet d'évoluer selon un rythme qui lui est personnel. Cette autonomie peut s'acquérir en dehors du cadre officiel de l'institution.

Par les termes « se prendre en main », nous pouvons supposer que Brigitte fasse allusion aux stratégies que peut mettre en place l'apprenant grâce à l'autonomie qui lui est accordée.

CE QUI QUALIFIE LA FOAD

Ligne	Extrait du discours
133	« couper ce lien humain de face à face...échange sur des plateformes
136	« rien ne remplacera un échange de groupe...ça me semble être une lacune »
138	« par contre, il est évident aussi que sur certaines parties de cours qu'on peut tous avoir et qui sont finalement assez rébarbatifs parce que très théoriques moi je pense qu'effectivement ça peut être un bon outil »
172	« apport de connaissances aurait été fait par l'outil informatique »
180	« le e-learning passe forcément par des regroupements physiques »
184	« une plateforme pourrait animer les questions des uns et des autres »
215	« si je prends l'exemple présent de ce qui se passe par rapport à la création d'entreprise, euh, c'est plutôt bien fait, ça brise un peu la petite routine dans laquelle on pourrait s'installer »
218	« repérer la valeur ajoutée de l'outil par rapport à ce que soi-même on peut proposer...c'est bien mieux que tout ce que je pourrais inventer avec mon paperboard »
235	« certains jours, ça peut présenter des avantages quand nous-mêmes on n'a pas la patate »
238	« les aspects théoriques sont vus »

Pour Brigitte, la FOAD a comme rôle essentiel un apport de connaissances théoriques, didactiques. Elle évoque cette idée à trois reprises. Cela paraît donc être pour elle la principale caractéristique de ce dispositif qui permettrait de soulager le formateur dans ce domaine.

Elle imagine la FOAD couplée à une présence en salle des apprenants car pour elle, le seul outil informatique ne peut assurer la formation dans sa totalité. Ainsi, Brigitte nous dit que ce qui qualifie la FOAD, c'est un mixage de deux dispositifs : présence pour partie des apprenants dans le centre de formation alternée avec un travail à distance grâce à l'outil informatique et à l'animation d'une plateforme.

Ce dispositif peut, d'après elle, soulager le formateur quelquefois. Il n'y a pas d'isolement de l'apprenant puisqu'il est relié à une plateforme qui lui permet d'échanger.

AUTOFORMATION ET INDIVIDUALISATION DANS LA FOAD

ligne	Extrait du discours
134	« échange sur des plateformes »
141	« inciter les gens à gagner du temps et à débroussailler le terrain chez eux et avec des écrits qu'ils peuvent s'approprier à tête reposée tranquillement »
176	« le stagiaire se formerait seul et se prendrait en main en dehors de l'institution, chez lui ; il le fait déjà dans sa vie quotidienne »
184	« une plateforme pourrait animer les questions des uns et des autres, les stagiaires communiqueraient entre eux »

L'autoformation est une des principales caractéristiques de la FOAD pour Brigitte. En effet, elle évoque à plusieurs reprises l'idée que l'apprenant puisse travailler chez lui ou échanger sur des plateformes. Elle parle également de « se prendre en main ». Pour elle, cela signifie se former sans l'aide du formateur mais à l'aide du groupe comme ressource.

Elle n'évoque pas ouvertement l'individualisation mais cette idée est sous-jacente dans son discours quand elle emploie le terme « chez eux,...chez lui ».

Brigitte évoque l'émergence d'un sujet social apprenant lorsqu'elle nous dit « il le fait déjà dans sa vie ».

6.3. Analyse du discours de Christine

L'analyse du discours de Christine est également regroupée, comme pour les entretiens des deux autres formatrices, en deux grands thèmes essentiels qui sont le métier de formateur d'une part et l'apprenant dans le cadre de la FOAD d'autre part. Ceux-ci se déclinent eux-mêmes en sous-thèmes.

6.3.1. Le métier de formateur

L'analyse du métier de formateur est décomposée en 4 sous-thèmes qui sont les suivants : rôle et compétences du formateur, évolution du métier de formateur avec la FOAD, identité professionnelle et transition socioprofessionnelle du formateur.

ROLE ET COMPETENCES DU FORMATEUR

ligne	Extrait du discours
59	« tous les ans je me remettais en cause »
64	« absolument pas de formation de formateur, et c'est là que tu te dis que tu es un tout petit peu fait pour le métier parce que tu as tout à apprendre, je crois que j'ai fait du mimétisme. J'ai pris tout ce que j'avais trouvé de bien chez mes anciens profs »
67	« et puis je suis dynamique, ça fait 4 ans qu'on me le dit, donc je comprends bien qu'apparemment le dynamisme c'est bien, un petit peu passionnée et apparemment ça c'est un truc qui auprès du public passe »
72	« l'enseignement en formation d'adultes m'a poussé à aller chercher des infos sur l'animation car être enseignant et animateur c'est pas la même chose...j'ai appris par moi-même"
74	« j'ai recherché un peu partout sur tout ce qui était techniques d'animation »
88	« enseigner, informer, transmettre, animer...je fais un distinguo entre les deux parce que pour moi, animer c'est plus faire participer et puis recadrer, recentrer, laisser le groupe s'exprimer alors que transmettre et enseigner, c'est plus vous m'écoutez »
95	« à la CDM, c'est différent mais c'est lié à l'activité même de l'artisanat...faut s'adapter à la problématique de la toute petite entreprise...et puis il faut être plus compréhensive, pour les adultes...donc il faut expliquer, vulgariser, plus c'est lié au niveau du groupe »
112	« moi, oh la la... je distingue les compétences des qualités pers., les compétences, c'est lié à ce que tu enseignes...je fais du commercial, il faut que je sois une bonne commerciale...et d'un point de vue qualités personnelles, il faut de l'écoute, de la curiosité, du dynamisme, il faut être pédagogue, ça veut dire, écouter, être capable de répéter...ce n'est pas grave s'ils ne comprennent pas mais ils vont comprendre, mais cool »
125	« écoute, curiosité, respect des autres, pédagogue »
130	« j'essaie de me mettre d'égal à égal, vous allez m'apprendre votre métier, je vais vous apprendre ce que je sais en commercial »

Christine a construit son agir professionnel sans avoir suivi de formation de formateurs. Elle pense qu'il faut avoir des prédispositions pour exercer ce métier.

Nous constatons qu'elle fait preuve d'ingéniosité, de ruse et de persévérance : « j'ai cherché un peu partout ». Sa formation peut être qualifiée d'expérientielle avec le développement de la capacité à observer et à reproduire dans l'objectif de développer une efficacité professionnelle. Nous pouvons dire que Christine mène une réflexion dans et sur l'action. Elle distingue le rôle qu'elle remplit à la Chambre de Métiers de celui qu'elle a dans d'autres organismes toujours dans un souci de s'adapter au public en formation. Elle estime que son rôle en tant que formateur est avant tout un rôle d'animateur qu'elle différencie du rôle d'enseignant. Il nous semble que Brigitte ne soit pas dans une démarche didactique.

L'échange avec les apprenants paraît important pour elle. Elle nous dit apprendre des apprenants.

Pour Christine, la compétence se trouve dans les savoirs explicites que possède le formateur pour exercer son métier.

En ce qui concerne les qualités nécessaires à l'exercice de son métier, Christine en évoque plusieurs, telles que l'écoute, la curiosité, le respect de l'autre. La pédagogie est également citée par cette formatrice dont l'objectif est avant tout, de savoir s'adresser à son public.

On constate chez Christine un effort constant d'adaptation « au niveau du groupe » dans l'objectif de développer une efficacité professionnelle.

EVOLUTION DU METIER DE FORMATEUR AVEC LA FOAD

ligne	Extrait du discours
150	<i>« j'ai le sentiment que ça vient en complémentarité d'une formation, d'une aide après physique individuelle pour l'aider à assimiler les nouvelles connaissances »</i>
159	<i>« on va devenir comme l'ancien ouvrier qui faisait son truc de A à Z, on va devenir des gars de la maintenance...je vais être là pour leur expliquer comment marche l'ordinateur, comment accéder...s'il n'a pas de problème de manipulation, j'ai peur qu'on devienne des techniciens »</i>
180	<i>« si demain...c'est être plus dans l'explication de comment ça marche, pour être capable de résoudre d'éventuels soucis »</i>
220	<i>« ça pourrait un jour vraiment venir supplanter l'homme »</i>
230	<i>« il faudra qu'il soit très bon en technologie...il va falloir connaître la maintenance informatique...et puis être plus souple et plus flexible dans ton temps de travail »</i>

Christine a du mal à se projeter dans un environnement de FOAD ; elle émet de nombreuses réserves sur l'évolution du métier de formateur dans ce cadre là.

Néanmoins, elle parle de « complémentarité » : on peut imaginer que Christine envisage une nouvelle relation avec l'apprenant, plus ciblée sur des besoins précis. De part les réserves qu'elle émet, il semble qu'elle ait des difficultés à évoquer les nouveaux rôles possibles.

Dans son discours, elle prononce le terme de « technicien de maintenance » qui devrait, selon elle, posséder des compétences en informatique dans le but d'assurer un service de maintenance. Cela paraît assez ironique de sa part, elle manifeste peu d'enthousiasme : « j'ai peur ». Il semblerait qu'il y ait un amenuisement de son efficacité professionnelle.

Nous pouvons dire qu'elle envisage un changement radical du rôle du formateur.

IDENTITE PROFESSIONNELLE

ligne	Extrait du discours
27	<i>« moi je me sens plus formatrice parce que je n'ai pas de diplôme de l'éducation nationale, moi, j'ai juste un master, donc si tu veux, je fais exactement les mêmes choses que mes collègues...sauf que n'ayant pas le diplôme de l'éducation nationale, en moi-même, je ne me sens pas prof de l'éducation nationale »</i>
77	<i>« comme je suis dans trois établissements, je viens, je suis souvent entre deux, tu n'as pas le temps de te poser, et c'est vrai que ça commence un peu à me... »</i>
240	<i>« j'ai l'impression qu'on est complètement pas irremplaçable quoi ! mais ça c'est lié à la politique de gestion du personnel...le but du jeu c'est qu'il y est un turn over »</i>
247	<i>« moi j'ai le sentiment que si demain je voulais un peu plus, je ne pourrais pas et que je peux partir quoi...je sais très bien qu'on ne me proposera jamais plus d'heures. Donc, si tu veux la reconnaissance, là »</i>
	<i>« je sais qu'on est content de moi mais si demain je pars, c'est pas grave, ça c'est vraiment propre à ici. J'en ai pris mon parti »</i>
255	<i>« on s'entend bien entre collègues mais ça n'a rien à voir mais j'ai pas l'impression qu'il y ait une identité forte »</i>
260	<i>« moi j'étais arrivée en me disant si ça se trouve...en un mois, j'ai compris mais bon j'en ai pris mon parti »</i>
263	<i>« ils ont de la chance qu'on fasse notre boulot consciencieusement »</i>
270	<i>« la formation, c'est quand même on le sait un métier surtout fait par les femmes parce que c'est précaire...il faut 25 employeurs pour faire un contrat...pour joindre les deux bouts, il faut plein d'établissements différents »</i>

283	<i>(au niveau du service de la formation continue de la CDM) j'ai le sentiment qu'il essaie...sinon c'est pas plus »</i>
293	<i>(dans les autres institutions) je me sens à part parce que je n'ai pas le même cursus qu'eux et pas le même contrat, mais en même temps, c'est moi qui n'ait pas passé de concours ; et puis dans mon bahut privé c'est pas mieux...c'est pas sérieux »</i>
305	<i>« tu es laissée à toi-même, tu as un référentiel et basta »</i>
310	<i>« on devrait vraiment discuter avec les profs...et il n'y a pas d'échanges...personne ne t'aide à t'y impliquer »</i>

Au travers du discours de Christine, nous comprenons que pour elle, l'identité professionnelle se construit à partir de deux processus : le diplôme qui permet d'accéder à la qualification et les signes de reconnaissance envoyés par sa hiérarchie.

Or, Christine nous dit ne pas posséder le diplôme qui légitime l'exercice de son métier et ne pas recevoir de la hiérarchie, les signes attendus.

Christine a donc le sentiment de ne pas avoir d'identité professionnelle.

Néanmoins, elle reconnaît avoir des échanges positifs avec ses collègues formateurs mais ces échanges ne rentrent pas en compte dans la construction de son identité.

Son discours est, d'une façon générale, assez négatif, quelques soient les organismes dont elle parle. Christine se sent seule dans l'exercice de son métier, livrée à elle-même.

De plus, elle estime que le métier de formateur est un métier précaire.

TRANSITION SOCIOPROFESSIONNELLE DU FORMATEUR

ligne	Extrait du discours
79	<i>« j'aimerais bien apprendre d'autres choses »</i>
139	<i>« c'est difficile d'envisager comme ça une formation à distance »</i>
161	<i>« pour le moment, ça ne m'intéresserait pas de surveiller son serveur pour voir si tout va bien »</i>
163	<i>« j'ai peur qu'on devienne des techniciens...on n'aura plus besoin de moi pour expliquer ce que je sais puisque ce sera là »</i>
169	<i>« après je ne sais pas ou j'ai du mal à trouver sur quelle interface tel ou tel truc, sinon je ne sais pas à quoi je vais servir ! »</i>
172	<i>« est-ce qu'un ordinateur peut écouter et résoudre un éventuel problème, est-ce qu'il peut être pédagogue...si le contenu est super bien fait, on n'a pas besoin de moi »</i>
177	<i>« je ne dis pas que j'abandonnerai le métier...on ne sait pas de quelle façon on va avoir besoin de nous, je ne sais pas demain ce qu'on va me demander »</i>
180	<i>« si demain...c'est être plus dans l'explication de comment ça marche,</i>

	<i>pour être capable de résoudre d'éventuels soucis, je ne te cache pas que ça ne va pas me passionner...en tant que formatrice, ce que j'aime c'est le rapport à l'autre »</i>
188	<i>« je pense que ça me manquerait terriblement »</i>
189	<i>« on ne sait pas ce que demain va être pour le formateur »</i>
196	<i>« est-ce qu'après ça ne veut pas dire nous donner à nous plus de charges en dehors de la journée de travail...est-ce qu'on va nous demander plus pour autant qu'avant »</i>
203	<i>« en quantité ça fait pareil, mais en qualité de vie, c'est plus la même...ça m'intéresse pas...tu n'arrêtes jamais de bosser quoi »</i>
214	<i>« si la personne je ne la connais pas, je ne l'ai pas vue, je ne sais pas du tout, est-ce que je vais être aussi impliquée dans mes réponses, est-ce que ça va être aussi qualitatif que lorsque je l'aie en face de moi »</i>
220	<i>« les nouvelles technologies pourraient un jour supplanter l'homme...je pense que demain, tout va être numérisé...je vois difficilement comment on pourrait y couper »</i>
232	<i>« oh c'est dur, c'est dur, c'est dur !</i>

Pour résumer, il est possible de dire que Christine vit une transition socioprofessionnelle difficile. Beaucoup de termes négatifs sont prononcés par elle lorsqu'elle évoque son métier dans le cadre de la FOAD : « difficile », « j'ai peur », « truc », « problème », « souci », « c'est dur, c'est dur, c'est dur ». De plus, de nombreuses tournures sont négatives telles que « on n'aurait plus besoin de moi », « ça ne m'intéresserait pas », « je ne sais pas à quoi je vais servir ».

Comme nous avons pu le constater dans la thématique sur l'identité professionnelle, elle éprouve, dans l'exercice actuel de son métier, un réel malaise identitaire qui, nous semble-t-il, s'accroît avec l'arrivée de la FOAD.

La transition est d'autant plus difficile qu'elle imagine le formateur devenir un technicien en informatique.

La distance induite par la FOAD lui paraît être un frein dans l'exercice de son métier et elle se permet de douter de l'efficacité de ses réponses face au questionnement de l'apprenant. Elle a un comportement assez fataliste quand elle nous dit : « je vois difficilement comment on pourrait y couper ».

De plus, elle émet des réserves quant aux conditions de travail nouvelles qui pourraient se mettre en place.

Nous constatons beaucoup de doutes, d'incertitudes dans son discours.

6.3.2. L'apprenant et la FOAD

L'analyse du thème cité ci-dessus est décomposée en trois sous-thèmes qui sont les suivants : l'apprenant et son autonomie, ce qui qualifie la FOAD et enfin l'individualisation et l'autoformation dans la FOAD.

L'APPRENANT ET SON AUTONOMIE

ligne	Extrait du discours
145	« <i>t'es quand même tout seul, tu te formes seul</i> » (sans présentiel), « <i>il lui manquera quelque chose qu'il lui permette de se diriger</i> » « <i>après, ils (les stagiaires) n'auront plus besoin de moi</i> » « <i>le stagiaire va apprendre tout seul à distance</i> »
165	
169	
174	

Christine prononce le terme « seul » à plusieurs reprises lorsqu'elle parle de l'apprenant dans le cadre de la FOAD. Même si elle reconnaît l'acquisition de l'autonomie par l'apprenant, elle émet, néanmoins, des réserves quant à l'efficacité du dispositif. Son discours semble paradoxal.

CE QUI QUALIFIE LA FOAD

Ligne	Extrait du discours
136	« <i>le truc par internet ou par le CNED ?</i> » « <i>c'est un peu comme du e-learning</i> » « <i>j'ai le sentiment que ça reste encore un outil complémentaire</i> » « <i>tu vas pouvoir aller sur internet poser la question, j'imagine y a des foires aux questions, des trucs comme ça</i> » « <i>j'ai le sentiment que ça vient en complémentarité d'une formation, d'une aide après physique</i> » « <i>ça ne remplacera pas le présentiel</i> » « <i>est-ce qu'un ordinateur peut écouter et résoudre un éventuel problème, est-ce qu'il peut être pédagogue...si le contenu est super bien fait, on n'a pas besoin de moi</i> » « <i>les nouvelles technologies seraient complémentaires</i> » « <i>je pense que demain tout va être numérisé</i> »
140	
144	
147	
150	
154	
172	
196	
223	

Christine a du mal à qualifier la FOAD. Elle parle de « truc » pour l'évoquer. Elle prononce les termes de « un peu de e-learning ». Il semble qu'elle n'est pas une vision précise de ce que recouvre ce dispositif.

Elle envisage la FOAD comme un apport complémentaire à une formation en présentiel. Elle doute de la qualité de son contenu sur un plan pédagogique.

Tout en doutant de l'efficacité de la FOAD, elle va malgré tout jusqu'à imaginer la disparition de son métier.

AUTOFORMATION ET INDIVIDUALISATION DANS LA FOAD

ligne	Extrait du discours
149	« le danger, c'est qu'étant tout seul, tu peux mal interpréter, mal comprendre et assimiler quelque chose de faux » « j'ai le sentiment que ça vient en complémentarité d'une formation, d'une aide après physique individuelle pour l'aider à assimiler les nouvelles connaissances »
155	« c'est pas tant sur le fond qu'on aura besoin de moi, ce sera plus pour pallier d'éventuels problèmes, le stagiaire s'autoformera sans moi »
166	« le stagiaire s'autoformera sans moi »

Bien que Christine nous dise que le « stagiaire s'autoformera », elle se permet de douter de l'efficacité de l'autoformation en FOAD. Elle évoque la mauvaise interprétation que ferait l'apprenant en se formant seul.

En ce qui concerne l'individualisation, elle y fait référence mais dans le cadre d'une rencontre physique. Elle ne l'envisage pas à distance.

CONCLUSION du Chapitre VI

L'analyse des discours nous montre que les formatrices ont essentiellement une formation expérientielle de leur métier. Par ailleurs, elles ont le souci constant de s'adapter à leur public. Face à la FOAD, elles éprouvent des difficultés à se projeter et émettent de nombreuses réserves quant à l'évolution de leur métier. L'incertitude les envahit d'autant qu'elles ont pris conscience de l'émergence d'un sujet social apprenant.

Après avoir procédé à l'analyse qualitative des trois discours, nous allons procéder à l'analyse comparative des données et à leur interprétation.

CHAPITRE VII – ANALYSE COMPARATIVE DES DONNEES ET INTERPRETATION

L'analyse comparative nous permet de mettre en parallèles, à l'aide des tableaux, les données recueillies par catégories des personnes interviewées pour faire apparaître des éléments communs. Nous interpréterons ces éléments afin de les exploiter.

Les deux grandes catégories retenues sont le métier de formateur et l'apprenant et la FOAD.

7.1. Le métier de formateur

7.1.1. Le rôle

Si Aline décrit son rôle de formateur en utilisant les termes « délivrer ses connaissances » (L67), et évoque le terme de « passerelle » (L181), Christine cite les termes « d'enseigner, informer, transmettre, animer » (L88) ; quant à Brigitte, (L60), elle évoque « les enseignements à transmettre ». Nous pouvons constater que les trois formatrices sont essentiellement dans un processus de transmission de connaissances basé sur l'enseignement. Leur démarche est didactique, il semble qu'elles portent la responsabilité de l'apprentissage des apprenants. Ceci nous fait penser à ce qu'écrit Carré (2005 : 186) : « *le formateur est celui qui sait, il est détenteur du savoir* ». Les personnes interviewées s'appuient sur une pédagogie du modèle.

Pour Christine, son rôle est également un rôle d'accompagnateur puisqu'elle « essaie de se mettre d'égal à égal » (L130).

Toutes trois n'ont jamais suivi de formation de formateurs. Ceci nous permet de faire référence à Delamotte (2005 : 77) qui fait lui même ce constat et parle ainsi de savoirs empiriques et informels. Les formatrices ont, par conséquent, développé les compétences nécessaires pour exercer ce métier, de façon empirique, en puisant dans leurs ressources personnelles. C'est ainsi que chacune fait appel à des savoirs tacites et

des savoirs expérientiels. Christine en faisant appel au mimétisme (L64), a su transformer son vécu en expérience réfléchie. Ceci fait référence à Kolb et à l'apprentissage expérientiel. Brigitte a fait appel au référentiel pour bâtir son intervention (L33).

7.1.2. Les compétences

Quand nous abordons la question des compétences et que nous leur demandons qu'elles sont les compétences qu'elles possèdent pour remplir leur rôle de formateur, elles ont du mal à répondre. Si nous nous basons sur notre observation et les expressions et hésitations des formatrices interviewées, (Aline L175, Brigitte L95, Christine L112), nous constatons que les compétences, ainsi que le souligne Leplat sont plus souvent tacites qu'explicites. Les formatrices ne sont pas toujours en mesure d'expliciter les connaissances qu'elles mettent en œuvre dans leurs actions. Nous pouvons citer les termes d'Aline : « c'est le blanc...en fait, je sais pas ».

C'est ce que Vergnaud appelle « les connaissances en actes ».

Dans le registre des compétences, Aline évoque le savoir-faire relationnel (L197), Brigitte dit « accepter la critique, être extrêmement à l'écoute » (L114) ; elle parle également « de dynamisme, d'énergie, d'envie » (L118) et Christine évoque « l'écoute, la capacité à répéter » (L 112), « la curiosité, le respect des autres et être pédagogue ». Toutes trois font référence ainsi aux qualités relationnelles et à l'engagement affectif qu'il est nécessaire de posséder pour exercer ce métier. Nous pouvons parler d'empathie vis à vis des apprenants. C'est également l'avis de Malglaive (2007 : 139) qui écrit que la fonction de formateur nécessite « *des qualités qu'aucune qualification ne saurait attester, qualités humaines, personnelles et désir profond de l'individu* ».

Par ailleurs, Christine a le sentiment « d'être faite pour le métier » (L64). Nous supposons que cela signifie qu'elle possède les qualités indispensables pour exercer le métier de formateur. Aline pense la même chose lorsqu'elle parle « d'une partie de soi qui fait qu'on peut être formateur ou pas » (L156).

De plus, chez Brigitte, nous pouvons évoquer l'éthique professionnelle quand elle fait référence à sa demande de ne plus exercer son métier dans des domaines qu'elle ne maîtrise plus (L87).

7.1.3. La posture réflexive

Nous constatons que toutes trois adoptent une posture réflexive ce qui leur permet de s'interroger régulièrement sur leurs pratiques, d'analyser leurs expériences passées et ainsi de se corriger.

Grâce à cette réflexivité, elles se remettent en cause et tentent de s'adapter dans le but de construire elles-mêmes leur qualification. Aline nous dit « faire un vrai travail dans sa tête » (L210), Brigitte s'adapte « en fonction du questionnement » (L100) et Christine (L95) dit « s'adapter à la problématique » ; elles tentent d'optimiser leurs propres apprentissages dans un souci d'efficacité. Néanmoins, Aline avoue « tâtonner » (L195). On peut parler d'une véritable remise en question.

Aline (L179) nous dit réfléchir tout le temps à sa pratique, Brigitte parle de sa fonction en utilisant le terme de « caméléon » (L100) et enfin, Christine évoque « une remise en cause régulière ». Ce souci d'efficacité professionnelle les conduit à transformer leur vécu en expérience réfléchie. Le questionnement sur l'efficacité professionnelle est récurrent. C'est le cas d'Aline qui nous dit « réfléchir tout le temps » (L179), Brigitte qui s'appuie beaucoup sur les cas pratiques vécus par les apprenants (L69) et Christine (L95) qui nous dit « s'adapter à la problématique de la petite entreprise ». Nous pouvons parler de construction de l'agir professionnel.

De plus, nous constatons que toutes trois font preuve d'une grande autonomie ; elles ont la maîtrise de leurs actes. Ceci fait référence à l'agentivité dont parle Bandura. Grâce à leur réflexivité, elles développent leur capacité à conduire elles-mêmes leurs apprentissages et à autoréguler leurs pratiques.

Ainsi, on peut conclure, à travers les témoignages, que toutes trois tentent de développer un « agir avec pertinence » dans un souci d'efficacité professionnelle.

7.1.4. L'évolution du métier avec la FOAD

Le nouveau rôle

Bien que les trois personnes interviewées aient du mal à se projeter dans ce que sera leur nouveau métier de formateur avec la FOAD, elles imaginent, néanmoins, que leur rôle va totalement changer. Pour Brigitte, le rôle pourrait devenir un rôle de coordinateur (L171), et d'animateur (L173) dans la mesure où elle aurait en charge la régulation des interventions des différents apprenants. Nous pouvons faire référence à Carré (2005 : 67) qui parle « *de pédagogie qui s'efface au profit de l'accompagnement* ».

Aline parle de « tutorat » et imagine un accompagnement individuel et personnalisé de l'apprenant (L370). Brigitte parle de « pointer les lacunes de l'apprenant après qu'il ait eu accès au dispositif FOAD » : elle aurait alors un rôle d'évaluation et d'ajustement.

Quant à Christine, elle envisage son rôle comme une aide, un accompagnement à l'assimilation des connaissances (L150). C'est l'avis de Brigitte également (L181). Ceci nous permet de faire référence à Nythan (1991) qui utilise la métaphore de « formateur-jardinier » pour évoquer « *la fonction d'assistance dans le développement des capacités de l'apprenant* ».

Deux des personnes interviewées vont même jusqu'à envisager la disparition totale de leur rôle actuel au profit de la FOAD. C'est ainsi que Brigitte parle « d'un excellent outil de chômage pour les futurs formateurs » (L147) et que Christine parle d'un outil qui « pourrait supplanter l'homme » (L220). Ce n'est pas l'idée d'Aline qui, elle, pense que si elle n'exerce plus son métier de cette façon, elle l'exercera d'une autre manière (L405).

Les nouvelles compétences

Par ailleurs, Aline s' imagine seule derrière son ordinateur à pratiquer un suivi uniquement à distance (L377). Le relationnel sera, à son avis, beaucoup moins

important. C'est à ce propos qu'Aline craint de devoir posséder des compétences pointues face à l'outil informatique (L230) ; Brigitte évoque, également, le problème de « soi-même posséder l'outil » (L201). A ce propos, Jézégou (1998 : 16) écrit que « *la distance créée par les technologies de l'information complexifie le travail du formateur qui doit compenser l'absence physique* ».

Enfin, deux d'entre elles évoquent un changement de rythme de travail et une modification des horaires également. En effet, Christine suppose « qu'elle devra être plus souple et plus flexible dans son temps de travail » (L230) et Brigitte se pose la question de « comment mesurer le temps » (L150).

Christine, Aline et Brigitte ont compris qu'une nouvelle logique apprenant/accompagnateur est à développer avec l'insertion de la FOAD dans le domaine de la formation professionnelle même si elles décrivent difficilement ce que sera leur métier demain.

7.1.5. L'identité professionnelle

Pour Aline, son identité se construit grâce aux apprenants. Elle utilise des termes forts pour l'exprimer (L68, L72, L472). Elle évoque également cette identité à travers le groupe de formateurs de la Chambre de Métiers dont elle a l'impression de faire partie (L 138, L270). Son identité professionnelle se construit grâce aux échanges, au partage de savoirs entre les collaborateurs. Cet échange semble nécessaire pour s'enrichir par la mutualisation des pratiques. Ceci nous permet d'évoquer Elias (1991 : 241) lorsqu'il écrit « *qu'il n'y a pas d'identité du Je sans identité du Nous* ».

Pour Brigitte, il en est de même. Elle identifie le « nous » au travers des apprenants qui lui permettent de construire son identité professionnelle (L265). Celle-ci se construit également grâce à la Chambre de Métiers, institution dans laquelle elle travaille et au Chef de Service qui sait lui accorder sa confiance et qui lui permet d'évoluer (L341). A ces deux identifications, une troisième se greffe : l'idée d'autonomie et de liberté qui semble essentielle à Brigitte pour construire son identité (L293).

Il n'en est pas de même pour Christine car elle dit ne pas avoir de réelle identité professionnelle au sein de la Chambre de Métiers : « elle se sent à part ». Pour elle, nous croyons comprendre que la construction de son identité passe par l'institution. A aucun moment, elle n'évoque les apprenants et lorsqu'elle parle des collègues formateurs (L255), elle estime que le fait de s'entendre bien avec eux et d'échanger « n'a rien à voir ».

Clairement, ses attentes, ses désirs ne correspondent pas au contexte social dans lequel elle évolue. Ceci nous incite à évoquer Fischer (1987 : 185) qui écrit que « *l'identité est par nature conflictuelle car elle est une réponse individuelle aux exigences sociales, elle est un compromis entre nos désirs, les pressions d'autrui et le contexte social* ».

Alors que Dubar écrit « *qu'il n'a pas d'identité sans altérité* », les trois personnes interviewées s'accordent sur un point essentiel : la non existence d'une identité professionnelle dans les organismes autres que la Chambre de Métiers. Christine (L305), Brigitte (L348) et Aline (141) ont le sentiment de ne pas exister dans les autres institutions pour lesquelles elles travaillent. Aline parle « de sites d'hébergement » pour en parler. Alors que Fischer (1987 : 171) nous dit que « *le rapport à autrui est essentiel dans les mécanismes de la formation de l'identité* », nous pouvons en conclure que chez les personnes interviewées l'identité professionnelle se révèle fragile sinon inexistante. Ceci peut être le signe d'un malaise identitaire à venir.

7.1.6. Les transitions professionnelles

Le malaise

A ce point de l'analyse, il nous semble opportun d'apporter des précisions concernant certains éléments non-verbaux de la communication qui ne transparaissent pas dans la retranscription des entretiens et qu'il nous faut évoquer pour être objectif. A la question « qu'est ce que la FOAD évoque pour vous », nous constatons que l'attitude des trois formatrices change ; en effet, elles semblent beaucoup moins à l'aise que dans la première partie de l'entretien : est-ce significatif d'un malaise ?

Pour Aline qui avait un discours très fluide, celui-ci devient plus saccadé. Pour Brigitte, c'est au contraire un débit de paroles qui s'accélère ; enfin, pour Christine, nous constatons de nombreuses hésitations qui se traduisent par des questions posées en réponse à la question que nous avions nous-mêmes posée.

La réaction initiale des trois personnes interviewées est unanime : elle est négative. Si Aline parle de « frustration (à 4 reprises), Brigitte avoue que « ça n'évoque pas quelque chose de positif ». Quant à Christine, elle dit que c'est pour elle « difficile de l'envisager ». Nous pouvons constater que ces trois personnes sont dans un cycle intertransitionnel, terme emprunté à Riverin-Simard et qu'il s'agit bien pour elle d'une transition professionnelle au sens au Schlossberg l'entend, à savoir : *« n'importe quel événement ou absence d'événement qui amène des changements dans notre vie professionnelle »*.

Les savoirs répertoriés sont bousculés et leur efficacité professionnelle est remise en cause. Nous pouvons parler de résistance au changement par manque de repères pour pouvoir s'adapter. Ce manque de repères est évoqué à plusieurs reprises par Aline (L362) ainsi que par Christine (L189). De par cette incertitude, le passé et le présent sont disqualifiés et les repères sont brouillés. Les trois formatrices ont l'intuition qu'un changement identitaire est en cours.

Ces trois personnes sont dans l'entre-deux dont parle Sainsaulieu lorsqu'il évoque le « *no man's land du sens* ». Elles éprouvent un vide entre l'abandon de leur précédent métier et l'adaptation à un métier qu'elles ne connaissent pas encore et qu'elles définissent mal. Aline nous dit « qu'elle n'a pas envie de changer » (L298) mais « qu'elle va suivre le mouvement » (L299)

Pineau (1994 : 108) parle, à ce sujet, « *d'une période historique de construction des identités professionnelles* ».

Cette absence de contrôle sur les éléments, ce manque de maîtrise de l'évolution, entraîne chez Christine peu d'enthousiasme quand elle dit à plusieurs reprises que « ça ne l'intéresserait pas » ou encore lorsqu'elle termine sa phrase (L232) par « oh, c'est dur, c'est dur, c'est dur ! ». Nous pouvons nous référer à Dubar (2007 : 73) lorsqu'il écrit « *qu'une crise identitaire est due à de nouvelles contraintes et pressions auxquelles sont soumis les acteurs* ». N'est-ce pas le cas des trois personnes

interviewées qui pourraient craindre de se trouver dépossédées des activités qui fondent leur légitimité au travail.

Il faut constater que toutes trois utilisent un langage dont les mots sont chargés de significations affectives. Aline dit « qu'elle en pleurerait » (L308), Brigitte nous dit que « jamais rien ne remplacera des yeux, des gestes, des mouvements, un corps, un échange physique » (L135). Enfin, Christine, en parlant de la formation présentielle avoue « que ça lui manquerait terriblement » (L188).

Aline, après une première réaction assez désespérée (L282, L339, L408) accepte d'envisager l'avenir de façon plus positive en réfléchissant à ce nouveau rôle qu'elle pourrait remplir à l'avenir. Enfin, Brigitte est la personne qui éprouve cette transition de la façon la plus nuancée et se dit même prête à s'adapter car intéressée par cette nouvelle situation (L214).

7.2. L'apprenant et la FOAD

7.2.1 Ce qui qualifie la FOAD

Pour Brigitte, la FOAD pourrait s'apparenter à la mise en relation de l'apprenant avec les connaissances théoriques. Elle parle d'outil qui permettrait de diffuser des éléments de cours « rébarbatifs » (L138). La FOAD fonctionnerait, d'après elle, avec la mise en place de plateformes sur lesquelles les apprenants pourraient poser des questions. On constate donc une rupture dans l'unité de lieu, si importante dans l'enseignement traditionnel. Ceci nous renvoie à l'idée de « réseaux » rapportée par Lerbet. Brigitte cite le terme de « valeur ajoutée de l'outil » et avoue que cela pourrait être plus novateur que ce qu'elle pourrait imaginer elle-même. Enfin, elle y voit un dernier avantage lorsque le formateur a moins de dynamisme pour animer sa journée de formation (L235) ; la FOAD permet de pallier ce manque.

Par contre, elle n'imagine pas ce nouvel outil sans qu'il y ait par ailleurs, un échange entre les différents apprenants et que cette échange se passe en salle de formation et non pas uniquement par l'intermédiaire de l'outil informatique (L 180).

Christine, au départ, elle a du mal à qualifier la FOAD. Elle parle de « truc » et l'apparente « à un peu comme le e-learning ». La FOAD semble être un outil complémentaire à une formation et ne pouvoir fonctionner que couplé à des temps où les apprenants sont présents en salle (L154). Cette idée rejoint l'idée développée par Jézégou : « il doit exister une *« alternance individuelle/collective : alternance de temps de réflexion et donc de production individuelle et de temps de réflexion collective »*. Malgré cela, Brigitte doute de la capacité de ce nouveau dispositif à être efficace et à répondre aux besoins de l'apprenant alors même qu'elle envisage un avenir dédié uniquement à cette informatisation (L223).

Enfin, bien qu'Aline n'ait pas une idée précise sur la FOAD puisqu'elle décrit ce dispositif en tentant d'expliquer ce que ce n'est pas : « ce n'est pas un produit, ce n'est pas un support de formation » (L362); elle nous dit, finalement, que ce doit être un outil pédagogique à part entière (L303). Elle parle de suivi à distance et ne fait, à aucun moment, allusion à la présence des apprenants dans une salle. On peut en déduire que pour elle tout se passe par l'intermédiaire de l'outil informatique. Néanmoins, elle évoque un travail individuel sur le projet de l'apprenant (L389). Ceci nous amène à citer le collectif de Chasseneuil, qui en 2001, qualifiait la FOAD de « *dispositif prenant en compte la singularité des personnes dans leur singularité individuelle et collective* ».

Pour conclure, il est possible de dire que la FOAD n'apparaît pas comme un dispositif clair pour les personnes interviewées qui se posent beaucoup de questions.

7.2.2. L'autoformation et l'individualisation

L'autoformation

Les trois personnes interviewées sont d'accord pour dire que le dispositif de formation à distance comporte deux caractéristiques : l'autoformation et l'individualisation.

Christine prononce les termes « d'autoformation sans moi » (L 166). On peut comprendre à travers cette expression que le modèle frontal, magistral qui caractérise l'enseignement traditionnel est révolu. Christine prend conscience que le dispositif est conçu pour que l'apprenant y accède seul. Cela fait référence à Galvani (199 : 75) qui décrit l'autoformation comme « *étant l'acte de la personne qui se forme elle-même* ».

Brigitte pense, à travers son expression « à tête reposée » que la formation va se dérouler en dehors de l'entreprise ou du centre de formation. Elle évoque le terme de « chez eux » (L141).

Comme le souligne Aline (L371), l'autoformation est autre chose que la soloformation. En effet, l'apprenant est accompagné par le formateur de façon formelle. Ce dernier devient alors une personne ressource.

Pour Brigitte, il n'y a pas non plus d'isolement de l'apprenant puisqu'elle évoque « des échanges sur des plateformes » (L134). Cela rejoint l'idée développée par Crinon et Legros lorsqu'ils écrivent que l'apprenant, par l'intermédiaire d'instruments de communication, participe à une co-construction car il apprend à écrire à plusieurs voix.

Tout ceci nous ramène au processus tri-polaire de Pineau (1986). En effet, l'individu est producteur de son savoir (autoformation), récepteur des savoirs constitués par d'autres (hétéroformation) tout en s'aidant de médiations techniques (écoformation).

Par ailleurs, Brigitte nous dit, à travers son expression « il le fait déjà dans sa vie quotidienne » (L176), que ce processus d'autoformation est déjà en route à l'extérieur du monde professionnel. Cette auto-gestion de son existence est déjà répandue dans d'autres sphères de sa vie. C'est également ce qu'écrit Dumazedier (1993 : 6) lorsqu'il

affirme qu'on assiste à l'émergence d'un sujet social apprenant plus autonome dans toutes les institutions.

L'individualisation

Aline est la personne qui insiste le plus sur l'individualisation. A plusieurs reprises, le terme « individuel » est prononcé (L371 , L379, L397). Elle évoque même le projet individuel de l'apprenant et suppose un accompagnement de son projet par le formateur (L389). Ceci fait référence au projet individuel dont parle Carré (1999 : 16) lorsqu'il évoque dans les sept piliers de l'autoformation, le pilier du projet individuel de l'apprenant. Pour Aline, il semblerait que ce soit un gage d'efficacité puisque l'individualisation répondrait plus précisément aux attentes des apprenants.

Enfin, lorsqu'Aline nous dit que l'apprenant va se former « dans un cadre précis » (L306), « dans un cheminement de séquences » (L369), elle fait certainement référence, sans le savoir, au courant Technico Pédagogique de l'autoformation dont l'auteur est Mor et dont le concept est l'apprentissage individualisé.

7.2.3 L'autonomie de l'apprenant

Aline, Brigitte et Christine, reconnaissent beaucoup de compétences, à l'apprenant, dans le cadre de l'autonomie, au travers de leur discours. A maintes reprises, elles prononcent le terme « seul ». Aline (L292) nous dit que le « stagiaire construit seul ses savoirs », Brigitte (L176) parle « d'un stagiaire qui se formerait seul » et enfin, Christine évoque « le stagiaire qui va apprendre tout seul » (L145). Lorsque l'on sait qu'aucun organisme vivant n'est capable de survivre lorsqu'il est isolé d'un milieu physique ou social (Trocmé-Fabre, 1999 : 62), on peut donc imaginer que ce terme « seul » s'apparente au terme « d'autonomie ».

Quand Brigitte nous dit que l'apprenant « doit se prendre en main » (L 176), elle évoque la mise en place de la part de ce dernier d'une stratégie personnelle d'apprentissage (Jézégou, 1998 : 148). Ainsi, elle pense que la responsabilité d'apprentissage lui revient. L'apprenant se positionne au cœur du dispositif de formation, devient acteur de sa formation dans le but d'acquérir de nouveaux savoirs.

Aline évoque le terme de « construction des savoirs » (L292) ; ceci nous rapproche de la définition de la posture « constructiviste » à laquelle fait référence Blandin (2004 : 461).

Brigitte parle « d'inciter les gens à gagner du temps et à débroussailler le terrain » (L141) ; cela signifie que l'apprenant doit posséder des capacités à s'organiser et à travailler en autonomie. C'est d'ailleurs ce à quoi fait illusion Aline lorsqu'elle nous dit : « voir le stagiaire s'organiser sans moi » (L325).

Aline évoque le stagiaire devant son ordinateur ; cela suppose qu'il acquiert la maîtrise des technologies de l'information et de la navigation à l'intérieur des outils proposés.

CONCLUSION du Chapitre VII

Nous constatons que le plus grand nombre d'interactions se situe sur le thème du « métier de formateur » et le nombre le plus faible se situe sur le thème de « l'apprenance ». Il nous est possible d'expliquer ce phénomène dans la mesure où le thème sur le métier de formateur est celui qui intéresse précisément notre question de recherche alors qu'initialement, comme nous l'avons déjà précisé, nous n'avions pas envisagé de traiter le thème de l'apprenance. C'est au vu des discours des formateurs interviewés que notre décision fut prise de nous intéresser à la place de l'apprenant dans le dispositif de formation. Avec du recul, il est certes possible de penser que le guide d'entretien qui a permis le recueil de données aurait pu être étoffé de quelques questions sur le rôle de l'apprenant dans la FOAD mais nous ne mesurons pas, au moment de son élaboration, l'importance de la place donnée à l'apprenant dans un tel dispositif.

Le chapitre VIII va nous permettre de synthétiser les données analysées et d'élaborer quelques préconisations.

CHAPITRE VIII – SYNTHÈSE ET PRÉCONISATIONS

De nombreuses informations ont été recueillies lors de nos entretiens. Après les avoir analysées, nous allons les synthétiser et les articuler avec les concepts étudiés précédemment. Ce travail va nous permettre ainsi de proposer des préconisations afin de répondre à la problématique.

8.1. Rappel de la problématique et présentation des résultats

Nous constatons que la méthodologie de recherche centrée sur le discours des trois formateurs est venue appuyer l'exploration conceptuelle réalisée en première partie et confirmer les hypothèses émises.

Nous nous permettons de rappeler notre problématique : **comment les formateurs de la Chambre de Métiers et de l'Artisanat peuvent-ils accompagner les apprenants dans le cadre de la FOAD**, ainsi que les deux hypothèses émises au chapitre V, à savoir :

Hypothèse N° 1

Le formateur ne sait pas comment se positionner par rapport à la FOAD par méconnaissance de l'outil.

Hypothèse N° 2

Le formateur ne sait pas comment se positionner par appréhension et par crainte de l'outil.

Comme nous l'avons écrit lors de l'étude du concept du métier, le formateur est confronté au changement de ses pratiques avec l'arrivée de la Formation Ouverte et A Distance. Nous constatons après l'analyse faite des discours que les formateurs interviewés ont du mal à se positionner par rapport à ce nouvel outil pédagogique. Nous comprenons, au travers de leur discours, qu'ils ne connaissent pas la place que leur

réservera ce dispositif et quel rôle ils auront à jouer à l'avenir. Leurs savoirs et leurs repères sont bousculés.

Par ailleurs, leurs réactions peu enthousiastes face à la FOAD tendraient à prouver qu'ils sont dans le doute, même s'ils tentent d'émettre des hypothèses. La crainte de ne plus pouvoir exercer le métier de formateur qu'ils aiment et pour lequel ils éprouvent du plaisir, associée au manque de maîtrise du dispositif, ne les incitent pas à accueillir favorablement la FOAD. Ils sont dans la situation de transition professionnelle que nous avons développée dans ce même concept et ils ont une identité professionnelle à construire ou à reconstruire. L'arrivée des Technologies de l'Information et de la Communication bouscule « les zones d'incertitudes » des acteurs de la formation au sein de la relation Formateur/Apprenant.

Par ailleurs, les discours confirment ce que nous avons développé dans le concept de l'apprenance, à savoir que l'apprenant se trouve au cœur de ce dispositif en devenant un individu autonome ; les formateurs se posent alors la question de la place qu'ils auront à occuper face à cette autonomie développée. Ils vont même jusqu'à se demander s'ils auront encore une place.

La transition semble difficile pour les trois personnes et une certaine crainte se fait ressentir.

Or, ce qui est en jeu, ce n'est pas une simple option intellectuelle, mais un impératif éthique. Un nouveau métier se dessine : le métier de facilitateur, d'accompagnateur réflexif qui conduit le formateur à se placer en position tierce. Il nous semble, par conséquent, nécessaire d'accompagner les formateurs de la Chambre de Métiers et de l'Artisanat dans leurs nouvelles pratiques afin qu'ils vivent cette transition professionnelle de façon favorable et qu'ils intègrent le déplacement d'une pédagogie du modèle pratiquée au quotidien vers une pédagogie de l'émergence et de la médiation.

Nous nous permettrons, à ce propos, de prendre le temps de définir au début du chapitre VIII ce que nous entendons par « accompagnement » car ce terme recouvre une grande polysémie.

Enfin, il nous semble opportun de formuler un certain nombre de préconisations afin d'aider les formateurs à se construire une nouvelle identité professionnelle.

8.2. L'accompagnement des changements dans les pratiques professionnelles

Le flottement terminologique qui règne autour de ce terme nous conduit à préciser le sens que nous entendons par « accompagnement ». La pluralité des formes d'accompagnement constitue « une nébuleuse » pour reprendre le terme de Paul (2002 : 43). Nous pourrions même le considérer comme terme fourre-tout qui le rend irritant parfois !

Est-ce une nébuleuse ou ne peut-on pas dire plutôt que chaque forme d'accompagnement s'inscrit dans un contexte professionnel précis spécifique, dont la caractéristique principale est qu'elle s'adresse à un public différent et répond à des objectifs précis. On constate une grande diversité des pratiques actuelles, il existe une multitude de formes d'accompagnement. Ce terme prête à une grande polysémie. Ceci justifie notre développement présent et les précisions que nous souhaitons apporter sur ce que nous entendons par « accompagnement ».

Même s'il est impossible d'en donner une description unique, nous pouvons tenter de résumer l'idée, en quelques mots, que nous nous faisons de l'accompagnement des formateurs de la Chambre de Métiers face à la FOAD, idée que l'on pourrait résumer ainsi : « être avec et cheminer vers ».

Notre objectif, dans ce cas précis, est la recherche d'efficacité dans le domaine de l'action professionnelle. L'accompagnement doit être considéré comme un échange entre pairs. Ce n'est pas pour nous un métier mais plutôt une fonction, une discipline ; en effet, le professionnel tient, d'abord, son efficacité d'une posture qu'il adopte.

L'accompagnement est caractérisé par un emboîtement de postures grâce à la mise en place d'une relation visant la coopération, une attitude d'empathie allant jusqu'à une posture réflexive.

Nous pourrions apparenter cette discipline au compagnonnage que nous connaissons bien, travaillant nous-mêmes à la Chambre de Métiers et de l'Artisanat. Un compagnonnage réflexif (Donnay, 2008) dont la dimension principale est la coopération. Il y a, dans la démarche présente, l'idée de « faire la route ensemble » avec comme objectif de « transmettre ». Le compagnonnage permet de mettre l'homme au cœur des priorités. L'accompagnateur doit être lui-même un praticien réflexif capable

d'explicitation et de formalisation de son savoir agir tout en permettant à l'autre de se penser lui-même. Nous sommes tentés de parler de « mise en pratique dialoguée ».

L'efficacité de l'accompagnateur réside dans la position modeste mais exigeante qu'il se doit d'adopter en se gardant d'apporter d'emblée des solutions. Il formule des hypothèses, développe un questionnement original et créatif qui déconstruit les représentations inappropriées tout en favorisant l'accès à des ressources potentielles : il ouvre un espace d'éveil critique. Ainsi, l'accompagné consent à sortir de l'entre-soi, se confronte à l'altérité et accepte de s'exposer à un autre regard.

L'accompagnateur a besoin de ses connaissances, de ses savoirs, des théories, des méthodes et des outils mais il lui faut chaque fois les oublier pour pouvoir partir à la recherche de la singularité de chacun, de cheminer avec l'autre. Il doit s'assurer de ne jamais se substituer à l'autre afin de lui permettre d'être au centre de la relation et du processus. Pineau (1998) compare l'accompagnement à un art : « celui qui demande de connaître et de co-naître ».

L'accompagnateur réussit à créer un espace où chacun peut être, un espace que l'accompagné est invité à habiter entièrement afin de découvrir des ressources jusque là ignorées de lui.

L'objectif est atteint lorsque ce dernier devient le maître d'œuvre de son parcours et qu'il s'approprie ou se réapproprie son propre potentiel.

Trocmé-Fabre (1999 : 151) parle d'un rythme ternaire en évoquant l'acte d'accompagner. En effet, pour l'auteure, la démarche d'accompagnement se fait en trois temps avec en amont, un constat de départ, un état des lieux du chemin à parcourir ; l'accompagné est invité à exprimer la difficulté qu'il souhaite résoudre, à contextualiser la situation qu'il juge difficile et ainsi à porter un regard différent sur les problèmes rencontrés. Puis, le guidage lors du trajet se met en place. Enfin, en aval, l'accompagnement doit faciliter l'ancrage de ce qui a été exploré dans la vie personnelle ou professionnelle.

L'accompagnateur se munit d'outils qu'il met à disposition de la personne accompagnée tels que l'auto-positionnement, l'auto-questionnement et l'auto-évaluation. Ceux-ci sont étroitement liés et vont permettre le passage du tacite à l'explicite, le développement d'une relation dialogique.

Thuillier, Vial (2003), parlent d' « un nouveau rôle composite » dans la mesure où la fonction d'accompagnement est imbriquée avec la fonction de contrôle dans un processus d'évaluation. Outre la fonction qui vise à développer des possibles, à promouvoir des potentiels, elle vise également la vérification de la conformité, l'adéquation à ce qui est demandé, la mesure des écarts, la correction et la régularisation. C'est une complémentarité à la fonction, utile et exigée.

Pour conclure et face à la question qui nous occupe, nous suggérons que l'accompagnateur aide les formateurs à gérer la transition socioprofessionnelle qu'ils rencontrent. Il doit contribuer à la valorisation du formateur dans sa dimension projet. Il a pour rôle d'apporter un appui pour reconstruire une nouvelle identité en s'ajustant au mieux aux nouvelles exigences de l'entreprise et au contexte donné, abandonner la transmission unilatérale au profit de l'échange mutuel.

Nous pensons que l'accompagnement s'invente chemin faisant en tolérant la diversité des personnes accompagnées et la pluralité des rôles que l'accompagnant doit jouer pour s'adapter.

L'accompagnement, c'est l'interaction de deux personnes décidées à cheminer ensemble vers un même but, vers un engagement mutuel ; ce rapport d'être humain fait de ce dispositif autre chose qu'un dispositif de régulation à la condition que les valeurs s'incarnent dans l'action.

Ce développement sur l'accompagnement nous conduit à présent à formuler des préconisations qui vont dans le sens des idées explicitées ci-dessus. Leur unique objectif est de favoriser la transition professionnelle vécue par nos collègues formateurs et de leur permettre de se construire une nouvelle identité professionnelle et ainsi une professionnalité différente.

8.3. Vers la construction d'une nouvelle identité professionnelle

Vouloir transformer un dispositif de formation existant en dispositif de Formation Ouverte et A distance est considéré par de nombreux chercheurs comme une véritable révolution culturelle. Or, si l'on se réfère à Sainsaulieu (2001 : 58), pour réaliser la transformation d'une structure *S* en une structure *S'*, il est nécessaire d'inclure les dynamiques sociales dans l'accompagnement de véritables processus transformateurs.

Il est donc indispensable d'accompagner les formateurs de la Chambre de Métiers et de l'Artisanat face au changement qu'ils vont rencontrer.

En effet, à l'image de ce que nous avons développé précédemment, les individus se sentent bien lorsqu'ils possèdent dans leur répertoire cognitif tous les schèmes d'action qui leur permettent de résoudre aisément les problèmes que leur pose habituellement leur environnement. En revanche, si cet environnement se modifie, ce qui est le cas avec les FOAD, il leur faut acquérir des schèmes d'action nouveaux et cet apprentissage est perçu, par certains, comme difficile, inquiétant, car ils se demandent toujours s'ils parviendront ou non à relever le défi et à se rééquilibrer à un niveau supérieur. Ceci explique la résistance manifestée par de nombreuses personnes. Celles-ci, envahies de doutes sur elles-mêmes, ne peuvent devenir des guides motivants, des leaders et des innovateurs sociaux. Pour affirmer ceci, nous faisons référence à Bandura (2003 : 55) : *« une société collectiviste, composée de membres doutant de leurs capacités individuelles et estimant que tout effort pour façonner leur avenir est vain, serait condamnée à une triste existence »*.

L'introduction des technologies de l'information et de la communication dans le processus de formation avec la mise à distance de l'apprenant entraîne des transformations importantes des organisations antérieures et ouvre de nouvelles perspectives au métier de formateur. Sachant que l'avènement de la société cognitive doit nécessairement passer par les formations d'adultes, il nous semble donc indispensable d'aider les formateurs à recomposer différemment les nouvelles relations « formateur/apprenant/savoirs, en s'appuyant sur les compétences pré-existantes mais transformées par les nouveaux contextes. Un accompagnement nous semble

indispensable face à cette rupture radicale. Ce changement important des pratiques doit être accompagné. Nous nous proposons de formuler six préconisations que nous nous permettons de développer.

8.3.1. Expliquer les finalités visées et redéfinir les fonctions du formateur

De nombreuses expériences confirment l'idée que les changements de conditions de travail sont acceptés par ceux qui y voient la possibilité d'élargir leurs capacités stratégiques. Or, on ne peut prétendre développer une démarche de changement si les acteurs concernés ne disposent pas des moyens de discerner et de s'approprier un minimum de connaissances sur les finalités visées, les objectifs retenus, ainsi que sur les nouvelles règles du jeu. Les formateurs doivent être à même d'identifier les éléments du contexte économique, social et culturel, la culture d'entreprise dans laquelle ils évoluent et de porter sur ces différents éléments un regard critique. C'est en effet par une meilleure compréhension des enjeux de la société que le formateur pourra offrir à l'apprenant une perspective réellement autonomisante.

Grâce à la prise de connaissance de tous ces éléments, les formateurs de la Chambre de Métiers, partie prenante et acteurs privilégiés dans cette société du savoir, ont les moyens d'adopter un nouveau positionnement en rupture avec les modèles antérieurs de formation. Crozier nous dit que « *le changement ne se décrète pas* ».

En complément, il s'avère nécessaire de redéfinir les fonctions du formateur/tuteur dans le dispositif de la FOAD ainsi que les compétences attendues.

8.3.2. Mettre en place une formation de formateurs à la fonction tutorale en FOAD

Comme nous l'avons abordé précédemment, les formateurs de la Chambre de Métiers sont des apprenants puisqu'ils doivent acquérir de nouvelles compétences. La formation est une expérience pleine où un double mouvement de déconditionnement des idéologies et d'apprentissage de nouvelles identités se produit. Elle peut leur permettre

de les aider à mettre en place un accompagnement individualisé, à apprendre à favoriser un climat relationnel facilitateur dans le cadre de cette individualisation et accéder eux-mêmes ainsi à l'autonomie (s'informer, faire des choix, négocier).

Elle peut leur permettre également la maîtrise des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), compétences techniques que tout formateur en FOAD doit posséder.

Engager les formateurs de la Chambre de Métiers dans un processus de formation à distance sur des modalités autoformatives peut, également, leur permettre de vivre de l'intérieur l'expérience qu'ils sont appelés à favoriser chez les apprenants. C'est leur donner la possibilité de s'engager eux-mêmes dans une opération d'apprentissage individualisé à l'autoformation accompagnée, de prendre conscience de l'inadéquation de leurs comportements lorsqu'ils sont placés dans une situation particulière inhabituelle et de les conduire à effectuer des réajustements.

Ainsi, c'est tout le département formation continue qui serait amené à se penser comme « une organisation apprenante » et à appliquer les procédures mises en œuvre dans ses fondements.

8.3.3. Associer les formateurs à la construction de l'ingénierie de formation

Le moment d'entrée dans le processus de formation est déterminant pour la réussite du projet. Suffisamment en amont, il autorise et favorise l'adhésion des formateurs et limite ainsi son caractère de greffe sur l'organisation et les pratiques. En revanche, l'absence d'une démarche participative conduit à des comportements en contradiction avec les effets souhaités ; les acteurs agissent alors pour réduire les risques que comporte une situation conçue en dehors d'eux.

Les formateurs associés à l'élaboration et à la conception du processus participent à l'élaboration de projets ; ils deviennent « auteurs de » et ne sont pas réduits à un simple rôle d'exécutant mais ont les moyens de se considérer comme des acteurs du changement et peuvent ainsi développer des stratégies de positionnement. Boutinet nous dit qu' « il n'y a pas de trajet sans projet ». Le projet est un puissant facteur de construction de l'identité professionnelle.

8.3.4. Créer des groupes d'échanges d'expériences des formateurs

Pour remédier à l'isolement dû à la FOAD, nous préconisons la création d'un réseau social. L'idée de réseau nous permet de faire référence à Lerbet. C'est dans l'articulation de l'individuel et du collectif que le chemin du formateur/tuteur peut se construire. Les formateurs de la Chambre des Métiers, apprenants en l'occurrence, ont, à travers le contact avec des pairs, des collègues vivant des expériences de travail parallèles, la possibilité de s'interroger et d'échanger sur leurs pratiques nouvelles, de mutualiser leurs expériences et par conséquent, de développer une expertise collective. Pour l'affirmer, nous faisons référence à Le Boterf (2006 : 144) : « *la mutualisation des pratiques peut constituer une voie pertinente pour développer l'expertise collective* ». Ils peuvent construire, à partir de leurs représentations individuelles, des représentations partagées, des problèmes à résoudre et des objectifs à atteindre. Ils peuvent dépasser leur propre cloisonnement en mettant en œuvre des démarches inter-disciplinaires.

La compétence apparaît de plus en plus comme un produit collectif car nul ne peut être compétent dans tous les domaines.

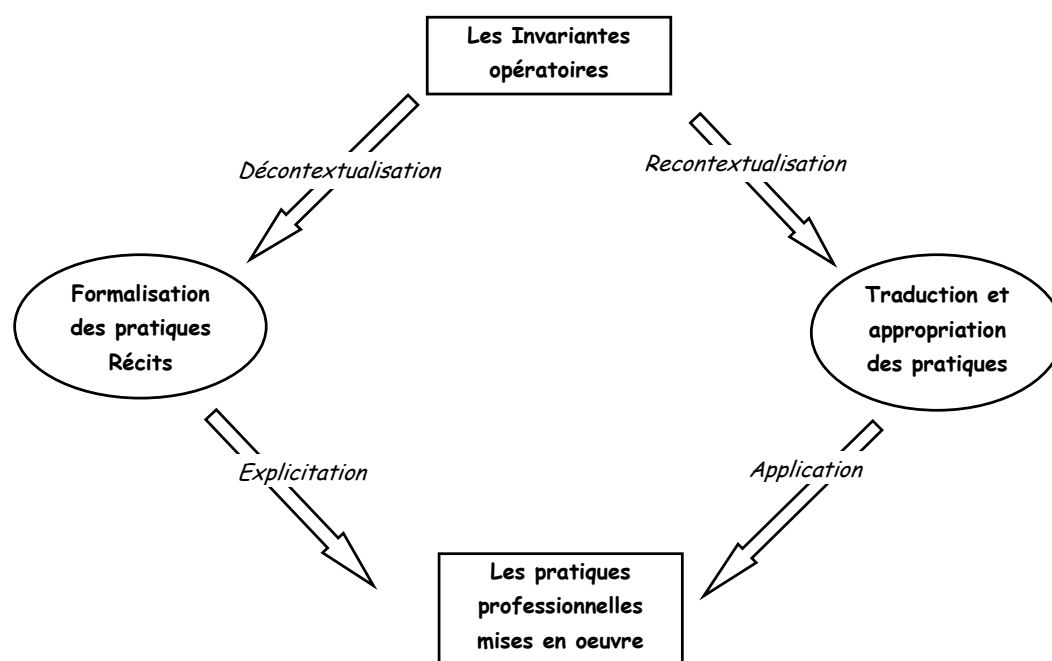


Figure 14 : La mutualisation des pratiques d'après G. Le Boterf (2006 : 145)

Nous pensons que le fait d'apprendre l'outil avec d'autres formateurs dans une relation d'échanges et de réciprocité, de se questionner les uns les autres, permet d'adopter un langage commun, permet d'éviter une juxtaposition d'individualités qui chercheraient à se protéger mutuellement d'une influence des autres mais plutôt de créer ou de renforcer une identité collective et une entité unie afin de favoriser l'émergence d'une communauté professionnelle plus structurée grâce à des objectifs communs. Par ce partage d'expériences, les formateurs de la Chambre de Métiers peuvent avoir le sentiment de contrôler les éléments de leur nouveau quotidien et obtenir l'assurance d'une identité collective. En prenant en main leur communauté, ils créent un levier d'enrichissement mutuel ; on peut alors parler d'un début de professionnalisation.

8.3.5. Conduire les formateurs à une pratique réflexive

Il est nécessaire d'aider les formateurs de la Chambre de Métiers à entreprendre une analyse collective de leurs pratiques, une réflexion sur l'action et à découvrir, ainsi, ce qu'ils savent déjà et la manière dont ils utilisent ce qu'ils savent. Par cette pratique, les formateurs s'éloignent de leur action singulière et s'interrogent sur celle-ci et ses

fondements. Il s'agit de les accompagner dans l'analyse des transactions mises en jeu dans leurs rapports aux apprenants pour aboutir à une prise de conscience des représentations qui influencent leurs pratiques. En pratiquant une relecture de l'expérience, ils tirent une autre vision critique et proportionnelle de leurs actions. La pratique réflexive aide à identifier des paradoxes, à construire des décisions, à les assumer. Elle permet de développer la capacité à exercer une relation critique, active et constructive au savoir. Elle offre la possibilité de transformer les savoirs tacites expérimentés dans le travail en savoirs verbalisés, exprimés, discutés, confrontés, susceptibles d'être formalisés, reconnus. Elle peut être une aide au changement.

Une grille de réflexion composée de deux parties peut être proposée aux formateurs à l'issue d'une formation. La première partie les concerne en tant qu'apprenant : méthodes pédagogiques et compétences utilisées, nouveaux apprentissages face à une nouvelle situation, difficultés rencontrées. Une seconde partie leur est dédiée en tant que formateur : ce qu'ils ont retenu de leur expérience, les réinvestissements pédagogiques auxquels ils ont procédé.

Ainsi, à travers leur réflexion, les formateurs acquièrent la capacité de délibérer sur leurs propres pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité. Dans réflexivité, il y a l'idée de « réflexe », de « réflexion » et de « flexibilité ». Pour Massip (2004), réfléchir sur sa pratique, c'est devenir son propre superviseur, un interlocuteur bienveillant et exigeant à la fois.

Il nous semble qu'un accompagnement sur l'analyse des pratiques soit nécessaire car toute réflexion occasionnelle ne constitue pas une pratique réflexive. Celle-ci requiert une méthodologie régulière et instrumentée qui s'acquiert par un entraînement régulier et délibéré qui leur permet de relier théorie et pratique. Les pratiques réflexives sont un moyen pour construire une identité professionnelle. Cette démarche permet de développer une sociologie du changement en aidant les formateurs à analyser ce qu'ils sont devenus et ce qu'ils veulent devenir. Nous pensons que la réflexivité permet de construire une pratique fondée sur des compétences et une appartenance collective animée par une éthique. C'est une manière de construire une vision du futur, un projet d'avenir afin d'élaborer un processus transformateur durable.

La FOAD représente, pour les formateurs, une opportunité de réinterroger leurs pratiques : les TIC peuvent être un révélateur, un catalyseur, car l'analyse des nouvelles compétences à acquérir pourrait être, pour certains, en réalité, des compétences qu'ils auraient dû acquérir et qu'ils n'ont pas toujours mis en œuvre.

8.3.6. Nommer un formateur/médiateur : « éveilleur d'apprenance »

Ce formateur/médiateur dont nous parlons doit être considéré comme un « référent » aux yeux des autres formateurs. Ce n'est pas un expert mais plutôt un « moteur » de changement pour la hiérarchie et pour ses collègues formateurs.

Le travail de médiation suppose la mise en place d'un tiers suffisamment semblable aux autres formateurs pour qu'ensemble, ils se comprennent, et suffisamment autre car seule la différence est constructive dans la relation. Ce tiers doit avoir auparavant mené une réflexion sur les nouveaux rôles du formateur face à la FOAD afin d'être cohérent dans ses propositions de médiation. Il doit être avant tout andragogue afin de prendre le temps d'être à l'écoute de chaque acteur et de pouvoir remplir pleinement son rôle d'accompagnateur des formateurs.

Praticien réflexif, les trois qualités essentielles qui le caractérisent sont, d'après Rogers, la congruence, l'acceptation et l'empathie. En effet, la conscience des autres, caractéristique de l'intelligence émotionnelle est indispensable à la posture du médiateur.

En permanence dans un processus d'auto-réflexion et d'auto-éducation, nous lui voyons deux rôles essentiels :

- un rôle conceptuel avec la mise en place d'une stratégie pédagogique à partir de ses connaissances sur le fonctionnement de l'adulte : sa façon d'appréhender la connaissance, sa façon de mémoriser, sa capacité à s'investir grâce à son degré de motivation. Il doit également prendre en compte le public spécifique de la

Chambre de Métiers, à savoir un public de formation initiale essentiellement manuelle, évoluant dans de petites structures.

- Un rôle opérationnel avec l'appui que peut apporter le formateur/médiateur après une évaluation des formateurs en situation de travail. Il doit être en quelque sorte un guide. Cette proposition peut se concrétiser de la façon suivante : formations internes collectives ou individuelles, réflexion puis proposition de solutions adaptées aux situations pédagogiques particulières, pertinence des moyens d'apprentissage proposés.

Il peut être considéré comme une sorte de reliance qui s'inscrit dans la durée, entre le formateur et l'apprenant, Ce doit être quelqu'un d'authentique, à qui il est demandé de réagir en résonnance avec qui a été vécu, flexible dans la mesure où il doit pouvoir changer de point de vue. Il est nécessaire également qu'il accepte l'imprévisible, les contradictions : une ouverture d'esprit est indispensable pour occuper cette fonction. Enfin, il doit savoir gérer la pression de kronos tout en gardant le sens du moment opportun (le kaïros).

Il faut attendre du formateur/médiateur qu'il mette en œuvre les pratiques d'ingénierie pédagogique relatives à la conduite de situations de formation. Cela suppose qu'il ait une approche sociologique de son public afin de répondre au mieux aux besoins d'évolution des autres formateurs. Il lui revient la responsabilité de la mise en œuvre des préconisations formulées ci-dessus.

Le formateur/médiateur peut permettre aux formateurs de la Chambre de Métiers de se forger un langage commun et ainsi de les rassurer.

Ce formateur/médiateur peut impulser et faciliter le partage d'expériences et gérer un collectif de formateurs qui peuvent être sujets à un certain isolement. Il doit pouvoir les aider à s'approprier une nouvelle situation de travail et à modifier leur représentation des rôles à assumer et les amener vers une nouvelle professionnalité.

CONCLUSION du Chapitre VIII

Même si nous avons conscience que nos propositions ne résoudront pas tous les obstacles perçus car il est nécessaire de laisser du temps aux formateurs pour créer de nouveaux habitus, nous considérons ces préconisations comme une perspective d'évolution des pratiques existantes et surtout comme la possibilité de développer une nouvelle professionnalité.

Lorsque l'on sait que la transition est plus facile à vivre si l'individu l'a choisie lui-même, nous ne résoudrons pas tous les problèmes soulevés par l'arrivée de la FOAD mais en associant les formateurs à la mise en place de ce nouveau dispositif de formation, il leur sera plus facile de s'adapter à leurs nouvelles fonctions.

Les formateurs ont conscience que leur métier est en train d'évoluer et ils pressentent les transformations à venir. La nécessaire évolution de leurs compétences exige d'eux, une anticipation de ce qui leur sera demandé demain, à savoir la capacité à se projeter dans un avenir proche, de prendre en main leur propre projet de formation et de lutter contre leurs appréhensions.

Notre objectif est d'accompagner les formateurs de la Chambre de Métiers à maîtriser leurs propres évolutions en construisant des compétences et des savoirs nouveaux à partir de leurs acquis de l'expérience, les aider à repenser leur professionnalité à concevoir un nouveau rapport à leur métier. C'est également susciter leur adhésion aux objectifs de la Chambre de Métiers en matière de FOAD, c'est organiser institutionnellement leur participation et les aider à maîtriser leur situation de travail afin qu'ils soient un levier essentiel dans la mise en place de la Formation Ouverte et A Distance.

CONCLUSION GENERALE

« Celui qui apprend construit chaque étape d'un chemin qui se crée en marchant »

(A. Machado)

Le rôle des différents acteurs de la formation changent avec la mise en place de la Formation Ouverte et A Distance. Or, les rôles constituent une grille de lecture qui permet à chacun de se comporter dans un environnement donné, de se positionner parmi ses pairs. Cette grille est donc à reconstruire.

Les approches contextuelles, conceptuelles et méthodologiques nous ont amenés à proposer un accompagnement des formateurs vacataires de la Chambre de Métiers et de l'Artisanat considérés comme apprenants eux-mêmes d'un nouveau dispositif afin de les aider à construire cette nouvelle identité.

Ces formateurs ont un rôle essentiel dans la mise en place de la FOAD, considérés comme un des piliers de la réussite de ce dispositif. La distance complexifie leur travail, elle impose de nouvelles formes d'accompagnement de l'apprenant pour compenser l'absence physique, au niveau technique, méthodologique, cognitif et psychologique. Les formateurs deviennent l'interface entre le savoir et les apprenants qui s'autonomisent, leur rôle majeur étant de favoriser le processus d'appropriation des connaissances. Ils doivent être considérés comme « les passeurs » du savoir.

En prenant conscience de ce rôle qu'ils ont à jouer, l'occasion est donnée aux formateurs de réinterroger leurs pratiques, d'adopter un positionnement différent des modèles antérieurs et de déployer de nouvelles compétences spécifiques liées au tutorat et à l'accompagnement et d'être, ainsi, les auteurs de leur nouvelle professionnalité. Ils ont la possibilité « de construire un ensemble de capacités nouvelles qu'ils vont utiliser dans l'exercice de leur métier » (Massip, 2000). En mettant en œuvre un savoir-faire élaboré, une expertise complexe et composite encadrée par un système de valeurs et de normes, les formateurs de la Chambre de Métiers deviennent des professionnels experts capables d'analyser une situation, de repérer des signes précurseurs de dysfonctionnement et de modifier leur action afin de répondre correctement aux contraintes du moment. Ils peuvent donc s'épanouir dans ce nouveau dispositif en tant

que stratégies et acteurs de projets. Leur talent sera toujours reconnu dans l'acte de savoir analyser une situation afin de construire une proposition éducative adéquate.

En favorisant la mise en place des préconisations suggérées, l'occasion est donnée également au service Formation Continue de la Chambre de Métiers d'être une « organisation apprenante », une organisation qui permet à ses membres d'apprendre en permanence de ses expériences et de formaliser celles-ci de telle sorte qu'elles deviennent des ressources à la disposition des formateurs.

Même si les chemins de l'apprenance sont hasardeux, loin d'être une menace, ce changement de posture doit être, pour les formateurs vacataires de la Chambre de Métiers et de l'Artisanat la porte ouverte sur un nouveau métier.

La formation va continuer à bouger dans tous les sens et les formateurs vont continuer à être confrontés à la nécessité de l'expérimentation, de l'innovation et de la recherche. Ils vont devoir se doter de nouveaux repères pour penser, de nouveaux guides pour agir.

Bien d'autres secteurs sont immergés dans la turbulence de ce courant mais un point essentiel différencie les autres métiers des métiers spécifiques de la formation : ces derniers prétendent aider autrui à comprendre, à faire face et à maîtriser les turbulences, les évolutions et les mutations ! Les formateurs doivent être en avance sur les autres, s'ils veulent être en mesure d'être de vrais accompagnateurs. Ils ont une grande responsabilité.

INDEX DES FIGURES

Figure 1 : La nouvelle galaxie de l’autoformation.....	30
Figure 2 : Les sept piliers de l’autoformation.....	31
Figure 3 : La formation bio-épistémologique.....	34
Figure 4 : Le triangle pédagogique.....	35
Figure 5 : L’articulation autoformation/individualisation.....	39
Figure 6 : L’entre-deux stratégique.....	40
Figure 7 : Les leviers de l’apprenance.....	43
Figure 8 : L’interdépendance des deux processus cognitifs.....	46
Figure 9 : La formation : un processus tri-polaire.....	48
Figure 10 : l’apprentissage expérientiel.....	52
Figure 11 : Modélisation personnelle de la place du stagiaire en formation avant l’apprenance	58
Figure 12 : Modélisation personnelle du rôle de l’apprenant dans le Triangle pédagogique	61
Figure 13 : Modélisation personnelle du métier de formateur/tuteur.....	63
Figure 14 : La mutualisation des pratiques.....	129

BIBLIOGRAPHIE

ALLEAU (R.), « Tradition et invention », dans *Revue Atlantis*, n° 270, 1972

ARNAUD (G.), « Technologies et approches nouvelles en formation », dans *Education Permanente*, n° 127, 1996-2

ASTIER (F), « La fonction de l'activité situante », Paris, dans *Recherche et formation*, n° 42, 2003

BAPST (C.), CASPAR (P.), « L'Europe de la formation », dans « *Traité des sciences et des techniques de la formation* », 2004, sous la direction de CARRE (P.) et CASPARD(P.), Paris, Dunod, 463p

BANDURA (A.), « Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle », 2003, Paris, De Boeck, 859p

BARDIN (L.), « L'analyse de contenu », 2003, 15^e édition, Paris, PUF, 296p

BELISLE (C.), « Techniques et approches nouvelles en formation », dans *Education Permanente*, n° 127, 1996-2

BERCOVITZ (A.), « L'éducation permanente, un projet d'avenir », dans *Education Permanente*, n°180, 2009

BESNARD (P.), LIETARD (B.), « La formation continue », 1982, Paris, PUF, 125p

BEZILLE (H.), « Que sont les formateurs devenus », dans *Education Permanente*, n° 164, 2005-3

BLANDIN (B.), « Ingénierie et formations ouvertes et à distance » dans « *Traité des sciences et des techniques de la formation* », 2004, sous la direction de CARRE (P.) et CASPARD (P.), Paris, Dunod, 463p

BOUTINET (JP.), « Histoire et projet », dans Jobert G et Pineau G, 1989, « les histoires de vie : approches théoriques transversales », Tome III, Paris, l'Harmattan, 239p

CARRE (P.), « De l'individualisation à l'autoformation », 1989, Le Journal de la Formation Continue et de l'E.A.O., Paris, n° 240, novembre 1989

CARRE (P.), « Faut-il avoir peur de l'autoformation ? », 1999, les Cahiers Pédagogiques, n° 370

CARRE (P.), « L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir », 2005, Paris, Dunod, 212p

CASPAR (P.), « Techniques et approches nouvelles en formation », dans *Education Permanente*, n° 127, 1996-2

Centre INFFO/CNAM/Université Lille, « Les métiers de la formation », 1994, Paris, la Documentation Française, Ministère du travail et de l'Emploi

CONJARD (P.), DEVIN (B.), « Que sont les formateurs devenus », dans *Education Permanente*, n° 164, 2005-3

DELAMOTTE (E.), « Que sont les formateurs devenus », dans *Education Permanente*, n° 164, 2005

DEMONDION (J.), « L'artisanat dans l'état moderne », 1941, Paris, F. Loviton, 358p

DENOYEL (N.), « Le biais du gars, la métis des Grecs et la raison expérientielle : contribution à l'étude de la culture artizane et de l'éc(h)oformation », 1998, thèse doctorat, Tours, 719p

DETIENNE (M.), VERNANT (JP.), « Les ruses de l'intelligence, la métis des Grecs », 1978, Paris, Flammarion, 309p

DOLAN (S.), LAMOUREUX (G.), GOSSELIN (E.), « La psychologie du travail et des organisations », 1996, Montréal, Gaëtan Morin, 500p

DONNAY (J.), Préface dans « L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement », 2008, Québec, Presses Universitaires du Québec

DUBAR (C.), « La crise des identités : l'interprétation d'une mutation », 2000, Paris, PUF, 239p

DUBAR (C.), « La quête de reconnaissance, nouveau phénomène social total », 2007, sous la direction de Caillé (A.), Paris, La Découverte, 303p

DUDIT (I.), « Marbrerey, maître-artisan », roman, 1931, Paris, Editions de la Confédération générale de l'Artisanat Français, 256p

DUGUE (E.), « L'éducation permanente, un projet d'avenir », dans *Education Permanente*, n°180, 2009

DUMAZEDIER (J.), « Formation permanente et autoformation » dans *Education Permanente*, n° 78/79, 1985

DUMAZEDIER (J.), « Vers une socio-pédagogie de l'autoformation », Nantes, 1^{er} colloque européen sur l'autoformation, 17 et 18/11/93

ELIAS (N.), « la société des individus », 1991, Paris, Fayard, 301p

FISCHER (G.N.), « Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale », 1987, Dunod, Presses de l'Université de Montréal, 208p

GALVANI (P.), « Autoformation et fonction de formateur, des courants théoriques aux pratiques de formation », 1991, Lyon, Chronique Sociale, 170p

GILKMAN (V.), « Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation », dans *Education Permanente*, n° 152, 2002

GIUST-DESPAIRIES (F.), « L'éducation permanente, un projet d'avenir », dans *Education Permanente*, n°180, 2009-3

HAEUW (F.), « Les TIC au service des nouveaux dispositifs », dans *Education Permanente*, n° 152, 2002-3

JEZEGOU (A.), « La formation à distance : enjeux, perspectives et limite de l'individualisation », 1998, Paris, L'harmattan, 183p

JEZEGOU (A.), « Les TIC au service des nouveaux dispositifs », dans *Education Permanente*, n° 152, 2002-3

KERIMEL DE KERVENO (G.), « Artisans et conscience artisanale », thèse du 3^e cycle, 1980, Paris X, Nanterre, 590p

LE BOTERF (G.), « Ingénierie et évaluation des compétences », 1998, Paris, Edition d'Organisation (rééd. 2006), 605p

LE BOTERF (G.), « L'ingénierie de la formation » dans « *Traité des sciences et des techniques de la formation* » 2004, sous la direction de CARRE (P.) et CASPARD (P.), Paris, Dunod, 463p

Le BOTERF (G.), « Que sont les formateurs devenus », dans *Education Permanente*, n°164, 2005

LE BOTERF (G.), « construire les compétences individuelles et collectives », 2005, Paris, éd d'Organisation, 244p

LECLERCQ (V.), « Que sont les formateurs devenus », dans *Education Permanente*, n°164, 2005

LERBET (G.), « De la structure au système, essai sur l'évolution des sciences humaines », 1986, Maurecourt, Editions Universitaires UNMFRECO, 165p

LEROI-GOURHAN (A.), « Le geste et la parole », 1965, Paris, Albin Michel, 285p

LIETARD (B.), « Les métiers de la formation », 1994, dans INFFO/CNAM/Université Lille Paris, la Documentation Française, Ministère du travail et de l'Emploi

LINARD (M.), « Les TIC au service des nouveaux dispositifs », dans *Education Permanente*, n° 152, 2002-3

MALASSIGNE (J.), « L'artisanat vu par les auteurs de thèses de doctorat, 1900 à nos jours », 1984, 61p

MALGLAIVE (G.), « Formateur d'adultes : un itinéraire », 2007, Paris, L'harmattan, 271p

MASSIP (C.), « Evolution des publics en alternance et de la professionnalité du formateur, 2000, Paris, L'harmattan, 178p

MASSIP (C.), « Pratiques réflexives et formation de formateurs en alternance - Le cas de la formation pédagogique des Maisons Familiales Rurales », 2004, Paris, L'harmattan, 190 p

MELYANI (M.), « Technologies et Approches nouvelles en formation », dans *Education Permanente*, n° 127, 1996-2

MEIRIEU (Ph.), « Enseigner, scénario pour un métier nouveau », 1990, Paris, ESF, 158p

MEIRIEU (Ph.), DEVELAY (M.), « Emile reviens vite, ils sont devenus fous », 1992, Paris, ESF, 208p

MORIN (E.), « Science avec conscience », 1982, Paris, Fayard, 315p

MORIN (E.), « L'introduction à la pensée complexe », 2005, Paris, Point, 158p

ORLY (P.), « Que sont les formateurs devenus », dans *Education Permanente*, n° 164, 2005

PAUL (M.), « L'accompagnement dans tous ses états », dans *Education Permanente*, n°153, 2002

PINEAU (G.), « Produire sa vie : autoformation et autobiographie, 1983, Edilig, St Martin Montréal

PINEAU (G.), « Les histoires de vie : actes du colloque, les histoires de vie en formation », 5,6,7/06/1986, Université de Tours, 1989, Paris, l'Harmattan, 239p

PINEAU (G.) « Les métiers de la formation », 1994, Centre INFFO/CNAM/ Université Lille, Paris, la Documentation Française, Ministère du travail et de l'Emploi

PREVOST (H.), « L'individualisation de la formation », 1994, Chronique Sociale, 178p

RANCIERE (J.), « Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle », 1987, Paris, Fayard, 234p

RIVERIN-SIMARD (D.), « Transitions professionnelles, choix et stratégies », 1993, Laval, Les Presses de l'Université, 284p

ROGERS (C.), « Lire pour apprendre », 1972, Paris, Dunod, 365p

SAINSAULIEU (R.), « Identité au travail », 1977, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 486p

SAINSAULIEU (R.), « Des sociétés en mouvement, la ressource des institutions intermédiaires », 2001, Paris, Desclée de Brouwer, 227p

SCHWARTZ (B.), « L'éducation permanente, un projet d'avenir », dans *Education Permanente*, n°180, 2009-3

TROCME-FABRE (H.), « Réinventer le métier d'apprendre », 1999, Paris, Editions d'Organisation, 269p

VARELA (F.), « Autonomie et connaissance », 1989, Paris, Seuil, 241p

VASCONCELLOS (M.), Centre, « Les métiers de la formation », 1994, dans INFFO/CNAM/Université Lille Paris, la Documentation Française, Ministère du travail et de l'Emploi

VIDAL (M.), « Technologies et Approches nouvelles en formation », dans *Education Permanente*, n° 127, 1996-2

ZARCA (B.), « L'artisanat français, du métier traditionnel au groupe social », 1986, Paris, Economica, 290p

M. ZDATNY (S.), « Les artisans en France au XX^e siècle, 1999, Paris, Belin, 366p

ZIEGFRIED (A.), « Qu'est-ce que l'artisanat ? Son rôle dans le passé, le présent, dans l'avenir », 1941, Paris, Horizons de France, 241p

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE.....	6
PRESENTATION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	8
CHAPITRE I – L’ARTISANAT, LE CONTEXTE LEGISLATIF, L’EMERGENCE DE LA QUESTION	8
1.1. L’Artisanat	8
1.1.1. Son histoire	9
1.1.2. Ses caractéristiques	11
1.1.3. Les valeurs de l’artisan	14
La culture artisanale.....	14
Le rapport aux choses	14
La créativité et l’imagination.....	15
La transmission des savoirs	15
1.1.4. L’artisan et la littérature	16
1.1.5. Conclusion	17
1.2. Le contexte législatif	17
1.2.1. En Europe.....	17
1.2.2. En France	20
1.2.3. Conclusion	21
1.3. L’émergence de la question.....	21
PARTIE I - APPROCHE CONCEPTUELLE.....	24
CHAPITRE II - LA FORMATION OUVERTE ET A DISTANCE.....	24
2.1. Rappel historique.....	24
2.1.1. La Formation A Distance.....	25
2.1.2. La Formation Ouverte	26

2.1.3. La Formation Ouverte et A Distance	26
2.2. La FOAD et les TIC	27
2.2.1. L'Autoformation	29
2.2.2. L'Individualisation.....	38
CHAPITRE III - LE ROLE DE L'APPRENANT.....	42
3.1. L'apprenance : Une attitude	42
3.1.1. Vouloir Apprendre	44
3.1.2. Pouvoir Apprendre.....	44
3.2. L'autogestion de son existence.....	49
3.2.1. L'autodidaxie	49
3.2.2. L'autonomie	51
3.2.3. L'apprentissage expérientiel	52
CHAPITRE IV – LE METIER DE FORMATEUR.....	56
4.1. Le métier	56
4.1.1. Les caractéristiques	56
4.1.2. Le rôle traditionnel.....	58
4.2. L'évolution du métier.....	60
4.2.1. L'Evolution du rôle avec les TIC.....	62
4.2.2. Les compétences du formateur/accompagnateur	65
4.3. Le changement identitaire	70
4.3.1. L'identité.....	70
4.3.2. Les Transitions Professionnelles.....	71
4.3.3. La crise identitaire.....	74
PARTIE II. APPROCHE METHODOLOGIQUE	78
CHAPITRE V – FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE ET	
METHODOLOGIE DE RECHERCHE	78
5.1. Le cadre de la recherche.....	79

5.2. Le choix de l’entretien semi-directif	80
5.3. Le guide d’entretien	80
5.4. L’entretien exploratoire.....	82
5.5. Le déroulement des entretiens.....	82
5.6. Le choix et les caractéristiques des personnes interviewées	82
CHAPITRE VI –ANALYSE QUALITATIVE DES DONNEES	85
6.1. Analyse du discours d’Aline	86
6.1.1. Le métier de formateur.....	86
6.1.2. L’apprenant et la FOAD.....	91
6.2. Analyse du discours de Brigitte.....	93
6.2.1. Le métier de formateur.....	93
6.2.2. L’apprenant et la FOAD.....	98
6.3. Analyse du discours de Christine	100
6.3.1. Le métier de formateur.....	101
6.3.2. L’apprenant et la FOAD.....	106
CHAPITRE VII – ANALYSE COMPARATIVE DES DONNEES ET INTERPRETATION	108
7.1. Le métier de formateur.....	108
7.1.1. Le rôle	108
7.1.2. Les compétences	109
7.1.3. La posture réflexive	110
7.1.5. L’identité professionnelle.....	112
7.2. L’apprenant et la FOAD.....	115
7.2.1 Ce qui qualifie la FOAD	115
7.2.2. L’autoformation et l’individualisation	117
CHAPITRE VIII – SYNTHESE ET PRECONISATIONS.....	120
8.1. Rappel de la problématique et présentation des résultats	120
8.2. L’accompagnement des changements dans les pratiques professionnelles.....	122

8.3. Vers la construction d'une nouvelle identité professionnelle.....	125
8.3.1. Expliquer les finalités visées et redéfinir les fonctions du formateur	126
8.3.2. Mettre en place une formation de formateurs à la fonction tutorale en FOAD..	126
8.3.3. Associer les formateurs à la construction de l'ingénierie de formation	127
8.3.4. Créer des groupes d'échanges d'expériences des formateurs	128
8.3.5. Conduire les formateurs à une pratique réflexive	129
8.3.6. Nommer un formateur/médiateur : « éveilleur d'apprenance »	131
CONCLUSION GENERALE	134
INDEX DES FIGURES	136
BIBLIOGRAPHIE.....	137
TABLE DES MATIERES.....	143

ANNEXES

Annexe 1

ENTRETIEN N°1 – Entretien effectué le 21 Janvier 2010 60 minutes avec **ALINE**

1 a1 : Comment es tu devenue formatrice ?

2 A1 : Comment je suis devenue formatrice ? C'est un cheminement qui a pris un certain
3 temps, une prise de conscience. Devenir formatrice ça n'a jamais été quelque chose que j'ai
4 voulu faire toute petite. Non. Je suis partie dans plein de voies, je me suis cherchée
5 longtemps, les études m'ont plus tirée que moi j'ai cherché ce que je voulais faire, je suis
6 partie, je voulais être dans un milieu médical au départ. J'ai loupé les formations ou les
7 moments où il fallait passer les concours, je suis partie en pharmacie, de pharmacie, c'était
8 trop théorique, et je ne savais pas encore pourquoi et ce que je cherchais ; c'était très
9 théorique, beaucoup de choses à apprendre donc j'ai laissé tombé. J'ai pas eu le concours, et
10 puis j'ai dit je repars pas la dedans. Après on m'a conseillé, il faut dire que je fais partie
11 d'une famille où tout le monde est comptable, ma mère était comptable, mon père qui était
12 Directeur Financier, mon frère qui est mon aîné qui est parti dans des études de commerce,
13 Sup de Co compta et moi qui depuis toute petite je me suis dit que je ne voulais pas être dans
14 les bureaux. Donc c'était comme ça. Donc je me suis dit, je fais autre chose. Pharmacie,
15 j'étais déçue, je ne savais pas trop. J'ai été conseillée, on m'a dit pourquoi tu ne vas pas dans
16 les ressources humaines. Dans les ressources humaines tu auras du contact, etc ... J'ai dit
17 pourquoi pas, j'ai une de mes sœurs qui travaille dans un laboratoire pharmaceutique,
18 justement dans les ressources humaines, elle s'occupait de tous les plans de formation, elle
19 me dit écoute, fais ça. Donc je suis partie sur un IUT, GEA à l'époque, Gestion des
20 Entreprises et des Administrations, il y avait une option ressources humaines. Première
21 année, tronc commun, en fin de première année, les gènes ont parlé, en compta j'étais la
22 première, j'en avais jamais fait. Donc fin de première année, mais Catherine tu ne vas pas
23 aller en ressources humaines, c'est du gâchis, de toute façon c'est une voie de garage, c'est
24 bouché, part en finance comptabilité, c'est la voie royale. Donc, du coup, influencée par les
25 profs, je suis partie en finance compta, j'ai poursuivi et c'est là où je dis que c'est les études
26 qui m'ont entraînée dans une voie, j'ai poursuivi en maîtrise de gestion et puis je suis rentrée
27 dans une entreprise et puis j'ai travaillé dans les bureaux, avec mon ordinateur, à faire des
28 tableaux de bord, des contrôles, des machins, tout ce que j'ai toujours voulu pas faire et bien
29 je l'ai fait indirectement mais j'y suis allée et donc j'ai travaillé dix ans en entreprise enfin,
30 quinze ans, jusqu'au moment où il y a toujours un déclic dans ta vie professionnelle et je l'ai
31 eu donc il y a quatre ans où là c'était trop. Je ne pouvais plus, je ne pouvais plus, j'ai dit non,
32 dans mon bureau, alors dès que j'avais la possibilité dans la dernière entreprise j'allais sur les
33 sites pour mettre en place des suivis, par rapport à la compta ou la gestion et sans me rendre
34 compte que je cherchais mon contact, je cherchais l'échange que je n'avais pas dans mon
35 travail principal. Et j'ai eu ce déclic au niveau de l'entreprise où j'ai négocié mon départ et
36 j'ai dit stop, je peux plus. Là, j'ai dit, maintenant je ne suis plus dans les bureaux je suis
37 partie, mais il faut que je fasse quelque chose. J'ai bientôt, ben, j'avais quarante ans, non pas
38 encore, J'ai bientôt quarante ans, j'ai quinze ans d'expérience en gestion compta, on ne peut
39 pas comme ça changer de voie et donc je me suis cherchée, ça a duré deux ans, j'ai dit il faut
40 que je cherche le contact, pourquoi pas partir dans la formation, je vais trouver ce contact et
41 je vais garder mon acquis, mon expérience dans mon domaine donc c'est vrai qu'après j'ai
42 dit c'est vraiment ça, il faut que je me lance la dedans. Alors j'ai désespéré plus d'une fois,
43 parce que c'est vrai que le milieu de la formation lorsqu'on n'est pas connu au départ, il n'y a
44 pas forcément d'annonce, on a un réseau, chaque organisme de formation a son réseau de
45 formateur et pour rentrer dans un réseau c'est pas forcément facile. Donc après, il y a la

46 chance, il y a l'opportunité, il y a plein de choses qui rentrent en ligne de compte et je suis
 47 partie, j'ai mis deux ans vraiment pour pouvoir avoir une expérience. On me disait vous avez
 48 une expérience qui est très intéressante mais vous n'avez jamais été formatrice et on se
 49 retrouve après quinze ans d'expérience, on se retrouve à la sortie d'un diplôme jeune étudiant
 50 diplômé où ah oui, c'est bien mais vous n'avez pas d'expérience et donc on ne peut pas vous
 51 prendre et ça fait drôle de se retrouver vingt ans après dans le même cas où ah, le sujet
 52 m'intéresse, mais vous n'avez pas d'expérience. C'est vrai que c'est un petit peu dur, c'est
 53 vrai que c'est une remise en question. Puis après, le fait de décrocher une premier, une
 54 première formation, puis ça fait boule de neige et aujourd'hui je ne regrette absolument pas
 55 d'avoir choisi cette voie. Pour moi c'est un enrichissement de tous les jours, faire de la
 56 formation. Alors ça pompe beaucoup d'énergie, surtout quand on démarre parce que c'est
 57 vrai qu'on a en plus le stress de bien faire, le stress de tout savoir, le stress de gérer sa journée
 58 de travail, de se dire il ne faut pas que j'aille trop vite et là, au départ ce stress de gérer sa
 59 journée de travail c'était le pire pour moi. Et puis voilà, maintenant ça fait un an, j'avais
 60 commencé un petit peu avant la chambre de métiers, ça fait un an, parce que c'est quand
 61 même la chambre de métiers qui m'apporte le plus de formation où j'apprends le plus de
 62 choses ce qui est très enrichissant, donc ça fait un an, un an et demi puisque je suis rentrée en
 63 Septembre 2008. Donc maintenant au bout d'un an je n'ai plus du tout le même discours, je
 64 ne suis plus devant ma porte stressée. Il y a toujours des petites périodes de stress ce qui est
 65 normal tant que l'on vit son métier, on le vit à fond et on le vit de l'intérieur aussi. Mais c'est
 66 vraiment un choix que je ne regrette pas et tous les jours j'apprends des choses nouvelles.
 67 Alors, je suis là pour délivrer des connaissances le mieux possible mais j'apprends
 68 énormément de choses aussi. J'ai un retour par les stagiaires qui est énorme.

69 **a2 : A quel niveau ?**

70 A2 : A tous niveaux. Un retour d'échange relationnel de richesse par rapport la personne et
 71 puis des retours d'informations sur un domaine, leur domaine d'activité, leur expérience.
 72 Donc vraiment c'est quelque chose de fort. Donc je ne suis pas encore usée par la formation.
 73 Un an et demi ça va. Tout va bien

74 **a3 : Tu dis un an et quelque ici et puis avant tu avais commencé dans ???**

75 A3 : J'ai commencé très bizarrement à l'I avec Monsieur L. Qui m'a donné ma première
 76 formation. C'est lui qui m'a donné ma première formation. C'est très bizarre parce que
 77 j'avais envoyé un CV et j'ai eu un entretien téléphonique. Je ne l'ai jamais vu. J'ai eu un
 78 entretien téléphonique avec lui, je ne l'ai jamais vu ! j'étais chez moi, j'avais étalé tous mes
 79 papiers. C'est bien un entretien téléphonique, je m'étais fait des notes, pour dire il faut bien
 80 que je pense à dire ça, une séquence bien organisée, comme ça personne te voit. Tu peux te
 81 mettre dans toutes les positions, te gratter la tête. Entretien téléphonique, j'étais resté au
 82 moins une heure au téléphone avec lui, ce qui est assez surprenant. Et puis de me dire, oui
 83 c'est bien mais il faudrait faire une formation de formateur et je ne voulais pas partir, les
 84 formations de formateurs à l'AFPA c'est neuf mois et je ne voulais pas partir dans neuf mois
 85 de formation. J'avais envie tout de suite, je suis une bretonne, je suis têtue et quand j'ai envie
 86 de quelque chose je veux que ça se passe comme ça et je ne voulais pas. Rester une heure il
 87 avait envie d'en savoir plus sur moi et puis d'un autre côté, l'entretien c'est fini en disant :
 88 oui, c'est bien mais vraiment je vous conseille de faire une formation de formateur. C'était
 89 peut être au mois de Mars et puis c'en est resté là. Puis deux mois après il m'appelle, j'ai
 90 réfléchi, finalement est ce que ça vous intéresse, je vous mets sur une formation courte de
 91 deux journées, c'était sur la fiscalité, les taxes pro. Et il dit écoutez, vous pouvez passer à l'I,
 92 je vous fais signer un contrat moral Etc ... Ecoutez, oui, pas de soucis, je suis disponible à
 93 100%. C'est quand vous voulez. J'ai signé et j'ai fait cette première formation.

94 **a4 : Et après ?**

95 A4 : Et Après ? Quelques autres. Alors, à l'I, il m'avait dit de toute façon, ça c'était bien

96 passé, la première, la formation test. Donc ils m'ont dit on vous positionne en compta sur des
 97 cessions de compta. Alors c'est vrai qu'à L'I, en compta ils ne sont pas forcément bien placés
 98 parce qu'ils n'en ont pas énormément. Ils font deux cessions par an. Donc j'ai refait une
 99 cession de compta de cinq jours. Donc ça c'était Juillet, au mois de Décembre et après j'ai été
 100 recontactée par l'A. L'A. C'est sur les quais de la Loire Madame P est responsable de l'A.
 101 Et là, c'était un remplacement congés maternité.

102 **a5 : Tu avais envoyé un CV ?**

103 A5 : Pas du tout.

104 **a6 : Donc c'est lui qui a transmis ?**

105 A6: Là, ils avaient passé une annonce. J'avais répondu à une annonce. Pour un remplacement
 106 d'un congé maternité à l'école d'entraînement pédagogique. Donc où j'étais affecté au
 107 service comptable pour suivre les stagiaires. Donc j'ai passé l'entretien, j'ai été prise et j'ai
 108 travaillé cinq mois chez eux.

109 **a7 : A temps complet ?**

110 A7 : Non ce n'était pas un temps complet. Je faisais rire tous les gens de ma famille en disant
 111 « j'ai décroché mon premier contrat officiel en CDD en formation à 35 heures..., par mois.
 112 C'était deux demi-journées par semaine. Mais je m'en fichais. C'était une expérience, c'était
 113 d'avoir le pied dedans. Donc c'était deux demi-journées par semaine. J'ai commencé au mois
 114 de Juin. J'avais eu la réponse avant. Presqu'en même temps Richard avait fait passer une
 115 annonce pour recruter. Donc, du coup je suis venue passer mon entretien avec Richard et
 116 j'avais, je venais de décrocher mon CDD à l'A. Donc voilà, c'était un tout. Je venais à
 117 l'entretien, j'avais un petit peu d'expérience grâce à l'I, je venais d'avoir mon contrat à L'A
 118 et du coup... Et ce qui est très marrant, c'est que Richard, je l'avais vu deux ans avant dans
 119 les tous débuts où je voulais commencer dans la formation, toujours par annonce, je regardais
 120 beaucoup le site de l'ANPE, donc sur le site je l'avais vu, donc j'avais rencontré Richard au
 121 tout début où j'étais restée pareil, Richard est bavard, donc on avait discuté, il m'avait donné
 122 des conseils : « il faut savoir, dans la formation si vous vous orientez vers des formations
 123 d'adultes, des formations plus de jeunes en écoles » il m'avait un peu expliqué tout ce qu'on
 124 pouvait faire dans la formation. Ce n'était même plus un entretien de recrutement c'était plus
 125 un entretien conseil où je n'avais pas été prise parce que je n'avais en fait d'expérience puis je
 126 ne savais pas vers quel genre de formation je voulais aller. Et donc, deux ans après, J'ai
 127 hésité, je me suis dit, il ne m'a pas prise il y a deux ans, j'envoie un courrier ou j'en renvoie
 128 pas ? Tant pis, si ça se trouve il ne se souviendra même pas de toi, tu renvoie un courrier et
 129 puis tu verras bien. Là, j'avais de l'expérience, je savais ce que je voulais. J'ai bien fait et en
 130 plus il ne se souvenait même pas de moi. Mais je lui ai dit, vous savez on s'est rencontrés il y
 131 a deux ans, « Ah bon ? »

132 **a8 : As-tu été formée en tant que formatrice ? Est-ce que tu as reçu une formation de**
 133 **formateur ?**

134 A8 : Non. Par rapport à tout ce que j'ai dit, je n'ai pas reçu de formation de formateur.

135 **a9 : Aucun organisme ne t'a proposé de t'intégrer dans une de leur formation, je pense**
 136 **à l'I qui en fait. Moi j'en anime chez eux. Et en général ils intègrent les nouveaux**
 137 **formateurs.**

138 A9 : Alors moi je trouve que l'I, contrairement à la Chambre de métiers où on arrive, on fait
 139 partie, on a l'impression de faire partie intégrante de la chambre de métiers, même si on ne
 140 vient pas tout le temps. Je ne connais pas tout le monde, mais on va se dire bonjour et puis il
 141 y a un relationnel qui se met en place, on fait partie d'une équipe. L'I, mais c'est rien du tout,
 142 mais c'est mortel. J'arrive là bas, alors j'y vais de moins en moins souvent, j'y suis allé au
 143 mois d'Octobre ou Novembre, mais c'est triste à mourir, mais même au niveau des équipes,
 144 j'ai l'impression que personne ne se parle, mais c'est horrible. Il y a une ambiance
 145 épouvantable. Mais je l'ai ressentie. A la limite c'est étouffant. Mais même au départ, on

146 arrive avec sa petite malette, on vient chercher ses petits papiers on va dans sa salle et
147 terminé. D'un autre côté, j'interviens deux fois dans l'année pour eux. Mais on a vraiment
148 l'impression d'arriver, personne ne vous connaît. A part celle qui est à l'accueil en bas. Celle
149 qui est à la compta et qui accueille le matin. Donc pas de formation de formateur.

150 **a10 : Donc tu as appris ton métier sur le tas ? Sauf les quelques formations que t'a**
151 **dispensé la chambre de métiers ?**

152 A10 : Alors, je suis très têtue et ça peut être pris de deux façons différentes. Mais pour moi
153 c'est sans aucune arrière pensée d'une façon générale je suis très respectueuse des gens. Je
154 respecte leur travail, mais d'un autre côté et c'est des choses que je ressens en moi, j'en parle
155 en entretien, c'est parfois mal pris. Je suis intimement persuadée, alors on peut s'améliorer,
156 mais que de devenir formatrice, ça s'apprend, mais il y a aussi une partie en soi qui fait qu'on
157 peut l'être ou pas. Et cette partie là je la sens en moi. Ça paraît très prétentieux, mais je le
158 suis pas du tout, parce que j'ai pas l'habitude de me mettre en avant, mais ça j'en suis
159 intimement persuadée. Après, en entretien dire « c'est sûr qu'une formation de formateur ça
160 permet de s'améliorer d'apprendre certaines techniques pour mieux gérer l'individu, le temps
161 etc ... mais ça suffit pas, il ya aussi ce qu'on ressent. Oui mais vous comprenez c'est un
162 métier à part entière. Et là, je me dis, fais attention à la façon dont tu l'expliques parce que ça
163 peut être très mal pris. En disant : formation de formateur, de toute façon n'importe qui peut
164 être formateur, pas besoin d'être formé à ça. Si on connaît son domaine, on délivre la
165 formation et point barre !...Ce jour là ça avait été mal pris, en disant, non n'importe qui ne
166 peut pas, ça s'apprend, c'est un métier à part entière et ça, je suis entièrement d'accord. Mais
167 malgré ça, ça ne m'empêche pas de penser qu'effectivement il y a quand même, il y a le
168 plus, comme un commercial, il y a des techniques de vente, il y en a qui sont très bons et il y
169 en a qui ne sont pas bons. Ils ont leurs fibres, ils ont quelque chose qui fait qu'ils vont réussir
170 dans ce domaine et pas d'autres. Et je dis que là il y a ce petit, quelque chose. Alors après, on
171 peut toujours s'améliorer.

172 **a11 : Ce quelque chose ça fait partie des compétences du formateur, c'est-à-dire qu'à**
173 **l'intérieur de ces compétences il y a peut être des qualités que certains ont et d'autres**
174 **pas. A ton avis quelles sont les compétences nécessaires pour être formateur ?**

175 A11 : alors les compétences nécessaires pour être formateur ?C'est le blanc. En fait je ne
176 sais pas. Spontanément, être à l'écoute de la personne, essayer de comprendre ses attentes
177 pour essayer dans un groupe de ne pas laisser quelqu'un sur le bord de la route. Après,
178 délivrer son message et essayer de le délivrer de la façon la plus claire possible. Après on se
179 rend compte et je réfléchis tout le temps à la façon, d'une formation à l'autre je vais avoir une
180 approche complètement différente. Parce que je vais délivrer mon message, moi je connais la
181 difficulté du formateur c'est d'être la passerelle pour faire passer cette information auprès des
182 stagiaires. Connaître, on peut dérouler son cours, ils y en a qui comprennent, qui captent, et
183 puis d'autres qui ne captent pas, bon ce n'est pas grave puisque de toute façon on a délivré.
184 Alors d'une formation à l'autre, notamment en compta je vais les faire différemment parce
185 que je me suis rendu compte, alors je délivre mon cours et puis je me rends compte que ça a
186 du mal à passer. Alors avec certaines oui, avec d'autres moins. Donc c'est essayer toujours de
187 se remettre en question, aussi le formateur c'est dire « on maîtrise son domaine » mais
188 toujours se remettre en question pour dire je vais le faire passer différemment. C'est pas
189 parce qu'il y a un plan, ne pas être rigide, par rapport à une formation et puis s'adapter au
190 public que l'on a en face de soi. Donc ne pas se dire « voilà, j'ai mon cours, ça va se passer
191 comme ça et ça se passera toujours comme ça » En fait je me rends compte, et ça c'est pareil,
192 alors, je ne sais pas si il faut s'adapter ou s'il faut rester, alors on reste dans un cadre, parce
193 que le message dans un cadre est le même à délivrer mais la façon dont on va le délivrer
194 pourra être différente. Moi, je pense qu'elle peut être différente. Après je me trompe peut
195 être ? Parce que je n'ai pas de formation de formateur. Moi je tâtonne, être à l'écoute c'est

196 adapter son contenu aux personnes pour avoir un maximum d'informations qui passent
 197 auprès des stagiaires. Après, c'est vrai que je vais rester énormément dans le relationnel parce
 198 que je suis partie dans ce domaine là, parce que j'ai été en manque, j'avais besoin de cet
 199 échange pour me retrouver moi-même quelque part, je me suis perdue pendant quinze ans à
 200 faire des choses qui ne me plaisaient pas, c'est vraiment ça. A tel point que je suis ultra
 201 sensible et que là, mes enfants, je suis à l'écoute pour eux, pour dire faites quelque chose qui
 202 vous plait. Arthur, j'ai un fils c'est Picsou, qui dit quels sont les métiers qui rapportent ?
 203 Arthur, tu ne regardes pas cela en premier ! Il faut que tu te lèves le matin en ayant envie
 204 d'aller travailler. Donc, tu regardes d'abord des métiers qui te plaisent par rapport à ce que tu
 205 as envie de faire. Et puis après tu regardes effectivement si tu peux en vivre décemment. Je
 206 suis ultra sensible sur ça. Ca c'était une parenthèse. Je repars vers la question.

207 **a12 : Es ce que tu veux rajouter autre chose ? Tu as dit à l'écoute, La remise en cause**
 208 **du coup ? C'est une qualité puis que tu envisages la formation différemment d'une fois**
 209 **sur l'autre, donc la remise en cause ?**

210 A12 : Mais cela ça me plait. A la fin d'une formation je pense déjà à la façon dont je vais
 211 essayer de faire passer quelque chose qui n'est pas bien passé, de trouver des idées, adaptées
 212 à la compta, des idées, j'essaye de trouver des idées visuelles et pratiques pour adapter
 213 quelque chose de pénible et rigoureux, pour essayer de trouver des passerelles, donc toujours
 214 des idées nouvelles et alors je suis contente toute seule. C'est un travail dans ma tête,
 215 personne ne m'entend, je fais cela à la maison, les enfants peuvent être à côté et là, je suis
 216 dans ma tête à faire mon petit plan et me dire « tiens, ça, je pourrais le présenter comme ça, je
 217 suis avec mes petites armoires, avec mes slips, mes chaussettes pour ranger, et je suis super
 218 contente de trouver, d'imager différemment mon cours, pour dire « la prochaine fois je vais
 219 le présenter comme ça ». Et systématiquement je vais en formation, le matin, je fais ce
 220 travail. Et je suis sereine, j'arrive sereine si, alors ça prend pas énormément de temps, de
 221 réfléchir, tu t'aperçois que tu réfléchis très vite, si tu avais besoin d'expliquer tout ce que tu
 222 penses, cela te prendrais une heure, alors qu'en fait, ça mouline vite et donc le matin, je me
 223 dis, « voilà, j'ai mon déroulement, je vais le faire comme ça », alors quand c'est en cours de
 224 formation je connais déjà les stagiaires, « mon déroulement je vais le faire comme ça », alors
 225 j'arrive je suis sereine. J'ai mon fil conducteur, alors les compétences, les connaissances,
 226 dans mon domaine je les ai, alors ce n'est pas le problème, mais il faut pour que je sois
 227 sereine, d'abord, mon petit fil qui va me permettre d'avancer, m'emmener sur ma journée.

228 **a13 : A la Chambre de métiers, quels sont, à ton avis, les missions du formateur ? En**
 229 **quelques mots. Tu as des missions à remplir, comment les définirais tu ?**

230 A13 : Les missions du formateur. J'ai des missions à remplir par rapport à mes formations ?
 231 Dans l'ordre je ne sais pas, une mission que j'ai du mal à intégrer, mais qui n'a rien à voir
 232 avec la formation, c'est de vendre les produits de la Chambre de métiers, alors ça, il y a un
 233 an, moi, j'étais dans ma formation avec l'objectif de parler de ma petite formation, de
 234 délivrer mon message, j'étais dans mon petit monde avec mes petits stagiaires après, le reste
 235 autour.... Là, j'ai intégré que l'on est formateur, que l'on a un message à faire passer, que la
 236 Chambre fait partie d'une entité à part entière et puis c'est important de vendre tous les
 237 produits de la Chambre, parce qu'il y a des gens derrière, notamment Richard qui se démène
 238 et que la Chambre, si elle est dynamique c'est aussi parce qu'on propose toujours des choses
 239 nouvelles et que si nous en tant que formateur on n'est pas là aussi pour faire passer ce
 240 message... On est le relai. Ca, cela fait partie des missions de la Chambre qui n'a rien à voir
 241 avec le métier de formateur à proprement parlé que je n'ai pas intégré tout de suite. Mais
 242 complètement involontairement. J'en prends conscience de plus en plus avec les réunions.
 243 Une des missions c'est de rester assez concret dans le message qu'on délivre puisque que
 244 l'on est devant un public d'artisans qui ont besoin d'avoir une formation qu'ils puissent
 245 mettre en pratique rapidement puisqu'ils sont déjà dans le concret. Ce n'est pas des

246 formations théoriques, il faut rester proche de quelque chose qui puisse être mis en
247 application rapidement. Je pense que c'est une mission du formateur de ne pas s'éloigner de
248 la réalité. J'ai oublié les missions les plus importantes. C'est tout dans le désordre et la plus
249 importante va arriver en dernier. La question est peut être pas forcément bien comprise, parce
250 que la mission d'un formateur à la Chambre de métiers c'est de délivrer...euh pas un
251 message, parce qu'on n'est pas dans les messages, mais d'arriver à faire passer des
252 connaissances à un public quel qu'il soit. Mais cela, que l'on soit à la Chambre de métiers ou
253 ailleurs, c'est le rôle d'un formateur.

254 **a14 : C'est pour cela que je précisais à la Chambre de métiers, parce que ce n'est peut**
255 **être pas le même rôle partout. Il est peut être pas identique, la preuve, c'est que tu dis :**
256 **« nous avons des artisans ».**

257 A14 : En fonction du public, notre rôle c'est de s'adapter à son public, le rôle, la mission du
258 formateur, c'est de s'adapter à son public. On ne va pas, faire une formation de la même
259 façon avec des adultes artisans qu'avec des jeunes comme à l'A qui sont en recherche, qui
260 sont un peu perdus et qui se cherchent et qui n'ont pas d'expérience, ça ne va pas être du tout
261 le même genre de formation. On s'adapte, la mission en premier lieu c'est de s'adapter à son
262 public. A la Chambre de métiers, le public on le connaît, évidemment qu'on va s'adapter à ce
263 public et puis on va travailler sur des supports de cours qui vont dans ce sens. Mission c'est
264 aussi de faire partager. La Chambre de Métiers contrairement aux autres organismes, c'est de
265 partager son savoir et ça c'est génial. Entre formateurs, ce qui ne se fait pas partout. J'ai pas
266 une expérience énorme dans d'autres organismes mais que ce soit l'I ou à l'A, chacun a ses
267 supports. On peut avoir dix fois le même support présenté différemment parce que chacun,
268 chaque formateur est différent, mais voilà, chacun peut arriver avec son support à lui, dans
269 sa petite mallette et il va repartir à la fin de la journée avec son support à lui dans sa petite
270 mallette. Là, à la Chambre de métiers, ce qui est extraordinaire, c'est cet échange. C'est
271 mettre toutes nos richesses dans un même pot pour en ... C'est un plus, au final pour les
272 stagiaires, c'est faire évoluer constamment... Parce quand on est tout seul, on n'a pas
273 forcément envie de faire évoluer un support de cours, on a travaillé ... parce que cela prend
274 du temps de travailler sur un support de cours, si on l'a fait tout seul, on a travaillé, on est
275 content, on va le garder un certain temps puis on ne va pas forcément se remettre en question
276 tout le temps pour refaire parce qu'on sait que ça va prendre du temps. Donc on en a peut être
277 l'envie, mais on n'a pas forcément le temps donc là, ... c'est complètement différent et ça je
278 pense, ça fait partie des richesses de cet organisme que de pouvoir faire partager son savoir.

279 **a15 : On passe maintenant à un deuxième thème, les formations ouvertes et à distance.**
280 **Les formations à distance, telles que le @learning, mais pas forcément que cela.**
281 **Qu'est-ce que la FOAD pour toi ?**

282 A15 : Ca me parle. Je suis très frustrée. Pour moi c'est trop tôt.

283 **a16 : Trop tôt par rapport à quoi ?**

284 A16 : Par rapport à moi. C'est très égoïste. Formation à distance, je vais suivre le mouvement
285 comme tout le monde mais j'ai du mal. Je suis toute nouvelle en tant que formatrice et j'ai
286 envie d'avoir les gens, de pouvoir les toucher, les voir, être avec eux, les suivre échanger,
287 tout ce que j'ai dit depuis le début. Alors c'est tellement tout nouveau peut être qu'un
288 formateur qui est là depuis vingt ans, les stagiaires il commence en avoir marre, la richesse ce
289 qu'ils lui apportent ... Moi, les formations à distance c'est hyper frustrant. J'arrive
290 maintenant pour se dire qu'on va essayer de mettre en place, parce que c'est l'avenir, parce
291 que c'est les nouvelles technologies, parce qu'on en a besoin, je n'ai pas encore intégré ou
292 compris, tout l'enjeu du @learning. Le stagiaire construit seul ses savoirs, J'ai du mal.

293 **a17 : Il y aurait une sorte de rejet pour l'instant ?**

294 A17 : Pas rejet, parce que ... Mais presque. Je ne vais pas faire tout pour que ça ne se fasse
295 pas. Je suis parce que ... je suis encoretrès modelable, parce que je suis toute jeune

296 dans mon expérience de formatrice. Donc je suis très malléable et je vais suivre un
 297 mouvement et je ne vais pas dire « je suis là depuis vingt ans, votre @learning vous pouvez
 298 vous le mettre où je pense, ça me gonfle et je n'ai pas envie de changer !... » Non, je vais
 299 changer, je vais suivre le mouvement, mais, pour moi, c'est quelque chose qui me

300 **a18 : Parce que tu imagines quoi ? Cela va être quoi l'avenir avec ça ?**
 301 A18 : Par exemple l' @learning avec ce que l'on a vu et j'en ai parlé parce que j'ai fait le
 302 stage de préparation où l'on intègre cette notion alors, l'outil est sympa mais le but c'est que
 303 les gens arrivent que ce soit un outil ce n'est pas un support pour le formateur, c'est un
 304 outil pédagogique à part entière. Si j'ai bien compris, donc pour la personne, le stagiaire, le
 305 futur créateur etc ... Donc il est devant son ordinateur et il va se former tout seul, sans
 306 aide, dans un cadre précis avec un outil bien fait. Mais alors, mais de toute façon je
 307 freine sur ça, je freine sur toutes les nouvelles technologies parce que ça m'étouffe. On vit
 308 dans un monde où de toute façon on ne se parle plus, les gamins, c'est les SMS. Mais j'en
 309 pleurerais !... Je ne suis pas du tout dans ce monde là. J'arrive dans un métier où on a cet
 310 échange, ce relationnel, pour m'entendre dire que l'on va mettre en place des outils ... Mais
 311 c'est normal ... Je voudrais prendre mes gamins aller au fond des bois sans Télé, sans
 312 internet, sans machin ... mais qu'on se ressource, on va tous en crever de cette évolution.
 313 Alors ça doit être très, très, Un discours de vieux. Mais d'un autre côté, ça c'est moi, mais
 314 je Ne me bloquerai pas et ne dirai pas de toute façon moi je ne veux pas. C'est deux
 315 choses. Chez nous, on a internet, c'est un outil fabuleux, on peut trouver une multitude de ...
 316 enfin tout et n'importe quoi. Mais on ne peut pas revenir sur des choses qui sont un progrès
 317 incroyable, on peut discuter avec quelqu'un à l'autre bout du monde, se voir en photo. Enfin
 318 c'est des trucs qui me dépassent complètement d'un point de vue technologique mais qui
 319 sont extraordinaire. Mais, couper encore l'échange qu'on peut avoir ... alors c'est plus
 320 Pas philosophique ... dans la D'un point de vue pratique, on avance, il y a aussi ... des
 321 histoires de gros sous ou de ... il y a des investissements, il faut toujours être à la pointe du
 322 progrès pour pas être mangé ou toujours survivre. Donc après il y a des enjeux financiers, il y
 323 a plein de choses qui entrent en ligne de compte qui font qu'on est obligé de suivre ce
 324 mouvement. Donc on va le suivre. Maintenant, pour moi, personnellement, c'est hyper
 325 frustrant de voir le stagiaire s'organiser sans moi.

326 **a19 : Parce que cela doit enlever une partie de votre relation en direct ?**
 327 A19 : Alors après, il y a ce tutorat qui n'est pas encore en place. Avec le @learning on va
 328 suivre à distance. Et je me retrouve devant mon ordinateur, comme avant, parler de chiffres
 329 avec quelqu'un ... virtuel. Pour moi, dans ma progression et mon expérience de formateur, ça
 330 arrive beaucoup trop tôt. Ça arrive au moment où ça doit arriver par rapport à l'évolution
 331 générale, mais pour moi personnellement ça arrive beaucoup trop tôt.

332 **A20 : Et si on te proposait, à la Chambre de métiers, une aide, un appui, un**
 333 **accompagnement tu voudrais qu'il soit de quelle sorte, pour l'intégrer mieux par**
 334 **rapport à ton métier de formateur ?**
 335 A20 : Un accompagnement ?

336 **a21 : Ou, comment tu penses t'adapter ? Malgré tout ce que tu viens de dire,**
 337 A21 : Ca, c'est pareil, je vais peut être paraître prétentieuse mais je suis intimement
 338 persuadée que je suis capable de m'adapter à toutes les situations, qu'elles me plaisent ou pas
 339 dont celle-ci. Se dire « c'est frustrant » c'est tout à fait ça. C'est à dire que j'y vais pas à
 340 reculons parce que j'ai peur de l'outil, parce que j'ai peur de ne pas m'adapter, parce que moi
 341 personnellement ça ne me plaît pas parce que ça va m'enlever du relationnel. Donc le mot
 342 frustrant, c'est ça. Après, comment m'aider ... à mieux l'intégrer ...

343 **a22 : Pour le vivre mieux possible , car ce n'est que le début de ces nouvelles**
 344 **technologiques, quelle aide souhaiterais-tu ? ou bien est-ce que tu t'y feras toute seule ?**
 345 A22 : Que le début ! eh bien là, tu vas me plomber ma journée, c'est le début de la fin quoi !

346 Comment m'adapter ? Je ne sais pas ? M'y faire toute seule non, ce serait un petit peu
 347 dommage d'être au cœur de la formation et de ne pas profiter d'une aide ... alors laquelle ?
 348 ...honnêtement, je ne sais pas. Mais je suis ouverte ... Oui ... une aide ... une formation sous
 349 quelle forme ... est ce qu'il faut tout changer ? Est ce que c'est plus par rapport à l'outil ?
 350 Honnêtement je ne sais pas ... Je suis preneuse ... Je suis favorable ... à apprendre aussi,
 351 parce qu'on est formateur pour délivrer mais aussi on a toujours des choses à apprendre on
 352 peut toujours s'améliorer et profiter d'une formation c'est quand même ... moi je suis pour à
 353 cent pour cent. Mais alors sous quelle forme, je n'ai pas d'idée.

354 **a23 : Tu as parlé quand même de formation. Donc ça pourrait être une aide sous forme**
 355 **de formation ?**

356 A23 : Oui, pour intégrer et je trouve que c'est pas ... alors là j'ai un petit peu ... parce qu'on
 357 a fait une ... on fait des « mini » formations, j'appelle ça des réunions de travail, mais c'est
 358 presque des « mini » formations. Catherine, lorsqu'elle organise ses demi journées sur le
 359 @learning etc ... et il m'a fallut trois demi journées pour arriver à comprendre la finalité du
 360 @learning.

361 **a24 : Tu ne savais pas à quoi ça servait ?**

362 A24 : Non, j'avais du mal à le positionner, ce produit. C'est pas un produit ... c'est pas un
 363 support de formation. On ne pourra pas l'utiliser pour animer nos formations. Alors une fois
 364 que tu as intégré, c'est peut être simple pour certains mais pour moi ça n'a pas été quelque
 365 chose d'évident, que j'ai intégré en le rangeant dans la bonne case tout de suite. Pas du tout.
 366 Alors là ... ça y est, j'ai compris que c'était vraiment un outil où le formateur n'existait plus
 367 (*la voix baisse, secret*) ... Le formateur est toujours là ... il est là quelque part pour faire la
 368 passerelle mais je suis désolée, c'est un outil qui est fait pour que la personne puisse se
 369 former, découvrir dans un cheminement de séquence ... tout seul. Le but c'est qu'il n'ait pas
 370 besoin d'un formateur. Qu'il ait juste besoin d'un tuteur éventuellement pour synthétiser par
 371 rapport à ce qu'il a vu et éventuellement faire un point. Donc il ... se fait son apprentissage
 372 ... tout seul et à la limite le formateur est là pour synthétiser avec lui sur les connaissances
 373 ..., sur ce qu'il a capté.

374 **a25 : Peut être cela veut dire que cela va changer les missions du formateur.**

375 A25 : Pourquoi pas. Au fur et à mesure je discute et le fait de dire ça, ça peut être ... oui
 376 ... finalement ... ça peut, peut être, être intéressant, si ça va dans cette démarche là, mais je
 377 n'en sais rien du tout. Est ce qu'au final on rencontre quelqu'un ? Si on reste derrière
 378 l'ordinateur à faire ... un ... suivi à distance honnêtement, j'en reviens au côté frustrant pour
 379 moi de ... cet échange à distance. Mais, s'il y a retour ... mais ça ne peut être qu'un retour
 380 individuel puisque c'est une formation individuelle entre le stagiaire et le ... donc un retour
 381 individuel ... je ne sais pas comment ça va se développer, parce que ça peut être intéressant
 382 pour le formateur d'arriver à comprendre ou à suivre ses stagiaires dans leur retour et de
 383 savoir s'ils n'ont pas fait fausse route et qu'ils ont bien intégré tout ce qu'il y avait à
 384 apprendre par rapport à l'outil pédagogique qu'on leur a mis à disposition. Tu vois, je parle
 385 ... je n'y ai pas forcément pensé, mais le fait de t'en parler ça m'ouvre des petites portes avec
 386 un peu de soleil où je me dis « oui, pourquoi pas avec un rôle du formateur complètement
 387 différent ».

388 **a26 Qui serait quoi ? Si ce n'est plus former ?**

389 A26 : Accompagner, on est toujours dans le suivi de l'individu et on est dans une partie peut
 390 être plus concrète sur son projet. Plutôt que de diffuser une information générale pour un
 391 ensemble de stagiaires. On brule cette étape là et on va plus loin dans des étapes plus
 392 individuelles ... de l'individu ...

393 **a27 : Est ce que tu vois encore du présentiel ou pas ? Tu l'imagines comment ?**

394 A27 : Je le souhaite ! Mais c'est impossible Je me projette, mais sincèrement, c'est tout
 395 nouveau, ça vient de sortir de ma tête ! Je n'y ai pas réfléchi. J'attends de voir. Je ne me

396 projette pas puisque ... Je me projette avec toi pour la première fois ! Après, ce que je pense
 397 et cela s'intègre dans une démarche de rentabilité où un suivi du présentiel individuel ... par
 398 rapport à la rentabilité financière ... je ne pense pas que ce soit quelque chose qui puisse se
 399 mettre en place ... après c'est peut être de l'utopie, de choses intéressantes à faire par rapport
 400 à l'individu, mais c'est personnel et concrètement ... honnêtement c'est quelque chose de très
 401 nébuleux cette évolution du formateur. Moi je suis en plein dans le présentiel ... je prends à
 402 fond et je m'éclate dans le présentiel, là, on passe, on évolue vers autre chose et cet autre
 403 chose reste encore très nébuleux pour moi.

404 **a28 : Et tu as l'impression que cela va t'enlever une partie de tes fonctions ?**

405 A28 : C'est même pas m'enlever une partie de mes fonctions parce qu'on fera autre chose.
 406 C'est pas dire on m'enlève ... moi j'étais là je délivrais mon cours, on va me l'enlever... je
 407 ne suis pas là dedans. Ce n'est même pas du tout ce que je pense. La frustration et pour moi
 408 ce terme là est complètement différent ... on m'enlève pas une partie de mes fonctions. On
 409 me frustre de quelque chose que j'apprécie et que j'aime faire. Mais si on ne fait plus ça, on
 410 fera autre chose. C'est pas un problème. On m'enlève ça pour mettre en place autre chose.
 411 J'ai pas peur de perdre quelque chose.

412 **a29 Tu n'as pas peur de perdre ton métier ?**

413 A29 : Je ne le souhaite pas. De toute façon ça ne va pas se faire du jour au lendemain. Je ne le
 414 souhaite pas parce que ... ceci dit je ne sais pas vers quoi on évolue mais on ne peut pas ...
 415 on a besoin de se ressourcer ... je ne sais pas ... mais là, j'étais en SPI toute la journée, je
 416 leur ai expliqué toutes les cotisations, alors tout ce qu'ils vont payer, enfin ils arrivent, ils
 417 vont créer leur entreprise et là on les assomme ... ils n'ont même pas commencé ... mais
 418 c'est indispensable, pour qu'ils puissent réussir il faut qu'ils soient au courant de tout ce
 419 qu'ils auront à payer et pas partir en se disant « allez hop, tout ce qui rentre c'est pour moi ! »
 420 donc, j'ai été assommée toute la journée avec les cotisations, les réguls, « faites attention à
 421 votre trésorerie » et hier soir, il y a une personne, c'était Monsieur Leroy président de la
 422 CAPEB... et je l'aime beaucoup ... il a une pêche extraordinaire ... il est arrivé à 16 heures
 423 et il a présenté, enfin il présente les syndicats, l'intérêt d'un syndicat dans le milieu artisanal,
 424 mais c'est quelqu'un ... il insuffle une énergie, une envie d'aller de l'avant ... je l'écoutais,
 425 je me mettais à la place des stagiaires ... la journée c'était bien passée parce que bon ... je ne
 426 suis pas là à les assommer...mais en me mettant à leur place, en une heure de temps, moi, il
 427 m'a, même moi, il m'a insufflé de l'oxygène, pour, et je pense qu'il a redynamiser tout le
 428 monde, mais ça, ça n'a pas de prix, je veux dire c'est pas une machine qui va, à un moment
 429 donné, quand on a du mal, on se dit mince, là je sais pas comment faire, ça fait du bien de
 430 pouvoir échanger avec quelqu'un, le présentiel, l'humain c'est quelque chose
 431 d'extraordinaire, et on peut pas tout remplacer par une machine, c'est pas vrai.

432 **a30 : d'accord**

433 A30 : moi je suis formateur, j'ai pas mon entreprise, mais suis repartie, de l'avoir écouté
 434 pendant une heure, j'étais légère et ça fait du bien d'entendre quelqu'un qui dit mais de toute
 435 façon vous allez réussir, vous avez tous les moyens et voilà, donner du positif, je trouve ça...

436 **a31 : bon d'accord, en fait, pour toi, ce serait un déplacement des fonctions, ça n'enlève rien au rôle du formateur, ce sera peut-être d'autres missions à remplir ?**

438 A31 : oui, exactement, ah oui, j'ai pas peur, à me dire, du jour au lendemain, ben voilà,
 439 Viviane t'as été remplacée par Monsieur Learning de son prénom e, au revoir, vous pouvez
 440 rentrer chez vous, non, non, je ne suis pas du tout inquiète, alors, peut-être (rires) je me
 441 trompe complètement, au revoir Viviane (rires)...non, moi, je suis d'un naturel optimiste, je
 442 vois toujours les..., alors, c'est un avantage et un inconvénient, je ne vois jamais le mal, je
 443 vois toujours le positif des choses, je vois jamais le mal dans les gens, voilà, alors après, dès
 444 fois y a des choses qui te tombent dessus tu t'en n'es même pas rendue compte, mais là non,
 445 je ne suis pas stressée, ça va pas enlever, ça va déplacer le rôle du formateur vers quelque

446 chose, qui pour moi, n'est pas palpable, je ne sais pas trop où on va et là j'aurais
447 effectivement besoin qu'on m'aide à comprendre les nouvelles fonctions du formateur parce
448 que en étant toute nouvelle, j'aurais pu très bien rester plusieurs années dans ce mécanisme
449 là, ça m'aurait pas gênée maintenant, peut être que les formateurs plus anciens, ceux qui ont
450 plus d'expérience, sont heureux de voir arriver et de voir bouger leurs fonctions et leur rôle
451 de formateur

452 **a32 : dernière question sur le thème de l'identité professionnelle ; tu en as parlé un peu**
453 **tout à l'heure quand tu as dit, qu'à la Chambre de Métiers, tu avais l'impression de**
454 **faire partie d'un groupe**

455 A32 : ah oui !

456 **a33 : et justement, ma question est la suivante : que dirais-tu sur l'identité**
457 **professionnelle du formateur de la Chambre de Métiers, as-tu l'impression dans cette**
458 **institution d'être reconnue ?**

459 A33 : alors tout dépend, j'ai que trois organismes de référence... j'ai pas... l'identité du
460 formateur, euh, dans les autres organismes, y a pas de reconnaissance, d'un organisme à
461 l'autre, ça peut vraiment changé ; y a pas forcément de reconnaissance, c'est à dire, on est sur
462 une liste en tant que formateur, spécialisé dans tel domaine, si je suis organisme de
463 formation, j'ai une demande, je prends ma liste, j'appelle telle personne, vous êtes disponible,
464 bon c'est bien est-ce que vous pouvez venir faire une formation telle journée, ok, merci, au
465 revoir. Si l'identité, on te reconnaît parce que t'es sur une liste par rapport à vos compétences
466 et que vous êtes formateur, donc là, la reconnaissance s'acquiert en circuit fermé avec le
467 groupe,

468 **a34 : le groupe, tu veux dire les stagiaires ?**

469 A34 : exactement avec les stagiaires, ces organismes sont des sites d'hébergement, il n'y a
470 aucun échange avec le personnel du centre de formation, si ça fonctionnait que comme ça, ça
471 doit être difficile à vivre au bout d'un certain temps ; en tant qu'individu, on a besoin
472 d'appartenir à une famille ; alors voilà, la Chambre de Métiers, on a réellement cette identité
473 de formateur où on appartient à une famille, on a notre salle où on va se retrouver, où on va
474 échanger et là, voilà, on a notre identité, notre parcours avec notre groupe, on ferme notre
475 porte, et après c'est notre petit monde, les échanges qu'on peut avoir avec le groupe c'est
476 vraiment, c'est pour nous, et puis, après, on a quand même un échange et on existe à part
477 entière en tant que formateur on est plus qu'un numéro de téléphone sur une liste qu'on peut
478 appeler. Je pense que ça c'est très important d'exister pour soi et voilà ces deux exemples
479 sont opposés.

480 **a35 : et donc le premier ne correspond pas à tes attentes et le deuxième y répond ?**

481 A35 : oui, il y a ici, une identité professionnelle

482 **a36 : est-ce que tu veux rajouter des choses par rapport aux différents thèmes abordés**
483 **ou autres dans le cadre de ton métier ?**

484 A36 : c'est le genre de question, qu'on on me la pose, j'ai rien à dire, non.

Annexe 2

ENTRETIEN N°2 – Entretien effectué le 21 Janvier 2010 – 58 minutes avec **BRIGITTE**

1 b1 : comment es-tu devenue formatrice ?

2 B1 : ah, ah ah ah...j'avais fait des études de droit social sans savoir où ça allait me
3 mener si ce n'est que aider les autres et avoir des conseils à pouvoir apporter à
4 l'époque surtout à des salariés. j'ai évolué sur des boulots alimentaires, j'ai travaillé un
5 petit peu dans des organismes de formation mais en tant qu'administrative ou
6 vendeuse-conseil en formation dans la boisson notamment, chose qui m'avait
7 beaucoup plu sans aborder la formation elle-même et puis j'ai eu un arrêt d'activité
8 pour motif personnel et une situation financière difficile. J' ai ouvert un journal gratuit
9 et je me suis trouvée face à une recherche de prof de droit dans un organisme de
10 formation pour des niveaux BAC, DPECF ET DECF ; je me suis dit que ma foi j'en
11 avais envie, j'avais du bagou, la matière je la maîtrisais et que c'était une expérience
12 qui quelque part m'attirait ; alors, une petite précision quand même je ne voulais pas
13 rentrer dans l'éducation nationale dès le départ, par le carcan que ça me semblait être
14 et pour une raison qui était de ne pas aimer avoir des aspects disciplinaires à engager
15 et donc pas être très intéressée par des animations de classes de jeunes non
16 professionnels. Donc cette annonce, c'était l'opportunité un petit peu que j'attendais,
17 j'ai été sélectionnée sans avoir fait mes preuves et voilà ma première expérience.

18 b2 : une expérience de prof donc, ou de formateur : quel était le public, ado ou
19 adultes ?

20 B2 : c'était des adultes en formation déjà à l'époque en contrat de qualification sur
21 des bacs pro, compta et des gens qui étaient en fait en alternance et suite à ça, je dirais
22 quinze jours après, on m'a confié des groupes qui venaient d'être licenciés pour motif
23 économique d'une grosse Caisse de Retraite sur Tours, sur Blois pardon où
24 j'enseignais à ce moment là, la paie que je ne maîtrisais pas du tout d'ailleurs mais ça
25 on aura peut-être l'occasion d'en reparler.

26 b3 : depuis combien de temps es-tu formatrice ?

27 B3 : depuis 94

28 b4 : d'accord, ça 15 ans environ

29 B4 : c'est ça

30 b5 : comment as-tu appris ton métier ?

31 B5 : sur le tas, sur le tas, je me suis retrouvée dans une salle un peu étonnée que
32 personne ne soit là pour vérifier mes compétences et puis vaille que vaille, à l'arrache,
33 euh, à l'impro totale sur la forme ; sur le contenu, j'ai pris le référentiel de chaque
34 formation et j'ai construis mes cours, le problème c'est que j'avais peu de temps, donc
35 des cours très théoriques et la première approche a été de me dire, je suis mauvaise, je
36 ne fais que lire mes notes, je n'ai qu'une envie c'est de les lâcher et je serai formatrice
37 le jour où je les lâcherai

38 b6 : et ça a mis combien de temps ?

39 B6 : trois ans, pour les lâcher complètement ; la première année, je les ai lâchés un
40 petit peu plus, la deuxième un petit peu plus encore et c'est à partir de la troisième
41 année où j'ai pu animer des stages de formation avec, certes, toujours énormément de
42 documents sur la table mais sans avoir besoin de les ouvrir

43 b7 : d'accord ; et entre le moment où tu as commencé et aujourd'hui, as-tu suivi
44 des formations ?

45 B7 : aucune ! euh, j'ai eu un stage de trois jours, je travaillais à E à l'époque, en

46 gestion de conflits, on avait un formateur qui avait un gros souci, qui avait peur en fait
47 des groupes, et euh, par solidarité, on l'a accompagné pour pas qu'il soit mis un petit
48 peu sur euh, vu comme un maillon faible, on l'a accompagné, donc on a eu l'occasion,
49 effectivement d'être filmés ; et ça a pu être intéressant effectivement de voir, moi
50 notamment, je me suis assez souvent proposée pour faire les jeux de rôles et de voir
51 différentes approches, euh intéressantes ; mais sinon, formations théoriques, rien, rien.

52 **b8 : pas de formation de formateurs donc ?**

53 B8 : non, non

54 **b9 : quelles sont les missions du formateur à la Chambre de Métiers ; si tu veux**
55 **les définir d'une façon générale et ensuite parler de la Chambre de Métiers, tu**
56 **peux.**

57 B9 : à la Chambre de Métiers, alors, pour moi, la première, la première, c'est redonner
58 confiance souvent à un public qui n'a pas même connaissance de ses capacités intellec
59 tuelles ; lui redonner la preuve qu'il est capable d'écrire, qu'il est capable de raisonner,
60 qu'il est capable de réfléchir : première mission ! voilà ! ensuite c'est d'amener à
61 intéresser le public sur les enseignements que je peux leur transmettre ; certains
62 arrivent conquis, d'autres d'emblée, arrivent à reculons et je dirais que c'est ce public
63 là qui est peut-être le plus intéressant à amener à une forme de satisfaction dans le
64 contenu, dans la forme, donc je pense que la Chambre de Métiers a la nécessité d'être
65 professionnelle dans le sens où elle doit pouvoir, pour moi, apporter un tas
66 d'anecdotes, d'exemples précis concrets, par rapport à des transferts de connaissances.

67 **b10 : donc ça veut dire que la Chambre de Métiers, en l'occurrence, c'est toi,**
68 **donc ça veut dire que tu arrives avec ton expérience...**

69 B10 : oui, oui, moi ma crédibilité en tout cas, elle se situe bien sûr sur la matière que
70 j'enseigne, je trouve énormément, sur des retours d'expérience, cas pratiques vécus,
71 subis ou développés, peu importe, et c'est vrai que je m'assois dessus beaucoup et je
72 m'aperçois que dans le retour en tout cas qui est fait, c'est ce qui semble le plus
73 interpellé en fait les stagiaires et aussi les intéresser et les anecdotes portées sur
74 chaque domaine de connaissances à transférer.

75 **b11 : est-ce que ça veut dire que le formateur doit rester en contact avec la vie...**

76 B11 : la vie professionnelle, oui !

77 **b12 : à ton avis, tu peux être formateur à part entière, même si c'est dans des**
78 **organismes différents ou alors est-ce qu'il faut qu'il ait un pied toujours dans**
79 **l'entreprise, dans le monde professionnel ?**

80 B12 : aujourd'hui, moi je l'ai plu le pied dans le monde professionnel en tant que tel,
81 donc effectivement et sur certaines matières c'est pas un souci, on doit continuer
82 quand même à se tenir au courant bien évidemment, à se procurer un certain nombre
83 de renseignements de connaissances formations diverses et variées par
84 différentes sources d'ailleurs, euh, mais par contre, euh, j'ai une matière très précise,
85 un stage très précis, où ne le pratiquant plus au quotidien ou mensuellement comme
86 j'avais l'occasion de le faire en entreprise, l'évolution est telle, que je ne me sens plus
87 au jour d'aujourd'hui et j'ai demandé au responsable de service de ne l'enseigner parce
88 que je manque effectivement à mon sens à moi d'expériences actuelles ; mes
89 expériences datent maintenant de six ou sept ans et me semblent trop en décalage par
90 rapport au cours que je pourrais apporter, par rapport à ce que j'ai fait antérieurement.

91 **b13 : d'accord ; une dernière question par rapport à ce thème, as-tu d'autres**
92 **missions à ajouter ?**

93 B13 : il y en a sûrement plus mais pour moi, ce sont les prioritaires

94 **b14 : par rapport à ces missions évoquées, quelles sont les compétences que doit**
95 **posséder le formateur ?**

- 96 B14 : ah, moult... ! Capacité...euh, d'adaptation incontestable ça va de soi,
 97 C'est vraiment l'évidence, euh, capacités d'animation, euh ...compétence
 98 d'organisation aussi : organisation personnelle quant à la préparation bien évidemment
 99 mais organisation aussi quant au support pédagogique et quant à l'animation même
 100 des groupes ; parfois, on arrive sur un même thème et on va l'aborder complètement
 101 différemment en fonction du questionnement, du caractère, des motivations, des
 102 attentes, de ce groupe, donc ça être capable aussi d'être quelque part un caméléon, euh
 103 de changer de peau et euh, je trouve ça assez intéressant ; bon si voilà, de nouveau un
 104 retour d'expérience, c'est d'avoir été salariée et employeur et de pouvoir,
 105 effectivement, avoir ce double regard, alors, transmettre aussi autant que faire se peu
 106 tant aux uns qu'aux autres d'ailleurs, et ça cette double vision ça me semble important
 107 aussi à pouvoir transmettre ; gestion de conflits parfois, ça peut arriver, en terme de
 108 compétences, de savoir, de pouvoir étouffer des disputes internes ou des formes de
 109 violence parce que on peut en avoir ; je me souviens de mon premier cours avec des
 110 salariés ou ça s'est soldé au bout de cinq minutes par un crayon jeté à la figure, où on
 111 m'a dit qu'on n'était pas là pour euh, pour prendre des notes, bon j'ai compris
 112 simultanément, en fait, qu'il s'agissait d'un exutoire j'étais la première personne qu'ils
 113 avaient en face d'eux et à qui ils pouvaient exprimer leur douleur d'avoir été
 114 licenciés, il fallait aussi accepter, donc avoir le dos large aussi, accepter la critique,
 115 être extrêmement à l'écoute ; il faut être assez solide pour ne pas se laisser perturber
 116 non plus en permanence par les désidératas des uns et des autres.
 117 **b15 : d'accord, autre chose ?**
 118 B15 : sans doute, sans doute, l'envie, l'énergie, le dynamisme, autres compétences ou
 119 qualités
 120 **b16 : l'envie, le dynamisme et l'énergie, il faut avoir les trois...**
 121 B16 : complètement, il faut avoir les trois.
 122 **b17 : par rapport à ce thème que nous allons clôturer, veux-tu rajouter des**
 123 **choses ?**
 124 B17 : non, non, parce qu'on le voit bien là, moi je manque de théorie, je suis
 125 complètement pratique et je ne suis pas une théoricienne, lacune en même temps, sans
 126 doute, c'est perfectible sans doute ?
 127 **b18 : bien, nous allons parler des Formations Ouvertes A Distance : les FOAD.**
 128 **Est-ce que ça te parle ?**
 129 B18 : oui !
 130 **b19 : qu'est-ce que ça t'évoque ?**
 131 B19 : je l'avoue, pas forcément quelque chose de très positif...sachant qu'il y a du
 132 positif, qu'il peut y avoir du positif, et définitivement, y en a ! Mais moi, ma première
 133 approche, c'est couper ce lien qui m'intéresse prodigieusement, ce lien humain de face
 134 à face et on me dira que peut-être que l'échange sur des plateformes peut exister, pour
 135 moi, rien ne remplacera jamais, des yeux, des gestes, des mouvements, un corps, un
 136 échange physique, première chose. Rien ne remplacera non plus un échange du
 137 groupe ; moi, y a un certain nombre de cours que je construis par les apports des uns et
 138 des autres, donc ça me semble être une lacune. Par contre, il est évident aussi que sur
 139 certaines parties de cours qu'on peut tous avoir et qui sont finalement assez rébarbatifs
 140 parce que très théoriques moi je pense qu'effectivement ça peut être un bon outil
 141 quand on y réfléchit bien pour effectivement inciter les gens à gagner du temps et à
 142 dire de débroussailler le terrain chez eux et avec des écrits qu'ils peuvent s'appropriier
 143 à tête reposée tranquillement pour après revenir en groupe, en contact physique, pour
 144 faire des debriefings bien évidemment et aller au delà, pratiquer des exercices qu'on
 145 n'aurait pas eu le temps de faire, jeux de rôles, etc, sur certains stages, ça peut être un

146 outil intéressant et il faut sans doute l'intégrer à l'avenir aussi dans nos formations,
147 mais c'est aussi un excellent outil de chômage pour les futurs formateurs.

148 **b20 : oui, tu penses que ça peut, un jour...**

149 B20 : mais oui, ça peut, mais oui, fatalement ; le danger, aussi, alors, je vais me
150 montrer un peu syndicaliste dans ce sens, les plateformes ouvertes, comment mesurer
151 le temps, et euh, moi je suis quelqu'un qui ouvre très facilement le standard, le mail,
152 etc et je me rends compte du temps que ça représente dans une semaine cette
153 ouverture que j'appelle du SAV, du service après vente et j'ai peur qu'avec ce genre
154 de pratique, les choses aillent, euh ; moi, je les pratique moi par volonté, par carisme
155 on va dire par contre j'aimerais pas qu'elles me soient imposées par une structure si
156 par là même, ferait une économie sur mon temps de prestation.

157 **b21 : d'accord, parce que tu penses que ça ne serait pas rémunérer comme ça**
158 **devrait l'être ?**

159 B21 : difficilement une évaluation, ou alors une extrême grande dose de confiance
160 qu'on a avec notre responsable pédagogique au jour d'aujourd'hui dans la structure,
161 lui, mais euh, les autres...

162 **b22 : c'est lui, un homme, pas une institution ?**

163 B22 : on est bien d'accord...

164 **b23 : tu l'as déjà évoqué, mais j'aimerais quand même te poser la question**
165 **suivante : quelles sont les perspectives d'évolution pour le formateur ? Comment**
166 **le vois-tu évoluer par rapport à cet outil ? Si j'ai bien compris, tu disais, qu'à**
167 **l'extrême, le formateur peut disparaître, quoi d'autre ?**

168 B23 : oui, voilà, il peut disparaître à l'extrême...

169 **b24 : et s'il ne disparaissait pas, comment vois-tu les nouvelles missions et**
170 **compétences du formateur face à la FOAD ?**

171 B24 : je lui vois un rôle de coordinateur peut-être plus finalement qu'un rôle de
172 formateur où l'apport des connaissances aurait été fait par l'outil informatique et le
173 formateur deviendrait plus animateur, c'est meilleur comme mot, vraiment du groupe
174 sur des retours d'expérience, sur des questions, où il n'aurait finalement qu'à réguler
175 le temps de parole des uns et des autres et peut-être quelques rectificatifs mais plus cet
176 apport de connaissances pur et dur puisque le stagiaire se formerait seul et se prendrait
177 en main en dehors de l'institution, chez lui ; il le fait déjà dans sa vie quotidienne.

178 **b25 : quand tu dis « coordinateur », il le ferait comment, en virtuel, en**
179 **présentiel ?**

180 B25 : pour moi de toutes façons, le e-learning passe obligatoirement par des
181 regroupements physiques, l'aider à apprendre ; j'arrive pas à le concevoir autrement.
182 Tout dépend aussi des thèmes et des interventions mais je vois le formateur
183 justement jouer son rôle, euh, pour moi essentiellement, euh, à ce moment là, après,
184 euh, euh, une plateforme pourrait animer les questions des uns et des autres sans que
185 ce soit forcément le formateur qui y réponde. Les stagiaires communiqueraient entre
186 eux.

187 **b26 : donc, si la personne qui fait ça n'est pas forcément le formateur, tu**
188 **imagines que ça puisse être qui ?**

189 B26 : ça peut être, ben euh, toute personne, je pense à un agent économique, je pense,
190 euh, les personnes d'aujourd'hui qui travaillent au CFE sont parfaitement pointues sur
191 la création, la reprise, elles pourraient aussi être amenées à, peut-être pourquoi pas, à
192 intervenir ; je ne pense pas que cette réponse en ligne, forcément, soit que de la seule
193 compétence du formateur.

194 **b27 : donc, il y aurait plusieurs personnes qui...**

195 B27 : ça pourrait être plusieurs intervenants qui pourraient prendre le relai du

- 196 formateur.
- 197 **b28 : comment tu penses, toi, d'adapter, et si on te proposait un appui, de quel**
- 198 **ordre serait-il ?**
- 199 B28 : ? ? (*soupirs*)
- 200 De toutes façons, je pense que ça demande quand même pas mal de travail de
- 201 préparation, il faut soi-même parfaitement maîtriser l'outil donc il faut déjà soi-même
- 202 se former, à mon avis, euh, sérieusement sur le produit ; il faut être parfaitement au
- 203 fait, effectivement de cette utilisation, c'est déjà un temps déjà assez important ;
- 204 pourquoi pas être épaulé et le faire en groupe, ça pourrait être aussi sympa, ça c'est
- 205 certain...
- 206 **b29 : en groupe, ça veut dire pour toi, plusieurs formateurs concernés par le**
- 207 **même module ?**
- 208 B29 : oui oui pour que les barrages ou les ouvertures des uns puissent aider les autres,
- 209 qu'on élargisse effectivement le le, euh, la chose. Euh, repose-moi réellement ta
- 210 question ? Vite fait, euh
- 211 **b30 : imaginons que demain, les nouvelles technologies sont intégrées à tous les**
- 212 **modules, comment vas-tu t'adapter ? De plus, quelle aide pourrait être**
- 213 **envisagée ?**
- 214 B30 : en fait, j'ai répondu à tout ça. Oui ! je m'adapterai parce que ça m'intéresse
- 215 aussi finalement ludique ; si je prends l'exemple présent de ce qui se passe par rapport
- 216 à la création d'entreprise, euh, c'est plutôt bien fait, euh ça brise un peu la petite
- 217 routine dans laquelle on pourrait s'installer au bout de quelques années d'exercice et
- 218 se dire finalement, ah bien oui, c'est... oui de repérer aussi, tous les les les, la valeur
- 219 ajoutée de l'outil par rapport à ce que soi même on peut proposer et de l'utiliser
- 220 réellement en se disant : ça c'est bien mieux que moi tout ce que je pourrais inventer
- 221 avec mon paperboard ou etc, parfait, par contre, être très vigilant sur les lacunes aussi
- 222 qu'on pourrait pointer euh, y en a toujours et à ce moment là, faire en sorte,
- 223 absolument, de combler ces lacunes ; donc, le formateur deviendrait, je réponds aussi
- 224 un petit peu à la précédente question en même temps, mais à complément de
- 225 connaissances et d'apports de formation par rapport à un outil qui ne pourra, à mon
- 226 sens, jamais complètement répondre à toutes les questions que se pose l'esprit humain,
- 227 enfin le cerveau humain et ... c'est clair.
- 228 **b31 : donc, lui, le formateur pourrait être un accompagnateur ?**
- 229 B31 : oui, oui, un référent aussi en ce sens
- 230 **b32 : donc, si j'ai bien compris, son rôle change, forcément, et cela implique que**
- 231 **ses compétences changent également pour tendre vers quoi ?**
- 232 B32 : il faudrait qu'il soit plus informaticien (*rires*) que je ne le suis, accepter que mon
- 233 temps de travail se passe devant une machine infernale plus que devant un groupe
- 234 d'yeux ouverts et épanouis et heureux ; bon, certains jours, ça peut présenter des
- 235 avantages quand nous-mêmes, on n'a pas la patate et euh, et en fait, ça, ça, à en même
- 236 temps quelque chose de positif par rapport à ce que je disais, du coup par rapport au
- 237 tout début de notre conversation, c'est que on doit pouvoir quelque part considérer que
- 238 les aspects théoriques sont vus, ont été abordés, et pouvoir plus s'épanouir dans des
- 239 différents jeux de rôles, euh, divers et variés ou effectivement ça demanderait des
- 240 compétences, cette fois, un petit peu plus d'animateur.
- 241 **b33 : ok, je me permets de reposer ma question précédente pour être sûre que tu**
- 242 **n'aies rien oublié : à part l'appui technique que l'on pourrait te proposer,**
- 243 **éventuellement en groupe, est-ce que tu imagines d'autres appuis ?**
- 244 b33 : une formation sur le concept du e-learning même m'intéresserait
- 245 prodigieusement oui, de A à Z moi j'ai tout à apprendre en la matière, donc étant toute

246 neuve et étant ouverte, même si à priori j'ai émis quelques aspects positifs, euh, toute
247 proposition serait la bonne et d'acquérir aussi peut-être un autre état d'esprit par
248 rapport à une pratique, euh, pourquoi pas ?
249 **b34 : quand tu parles du concept du e-learning, tu entends : pourquoi on l'a**
250 **conçu...**
251 B34 : complètement !
252 **b35 : et ensuite ton positionnement par rapport à ça**
253 B35 : en espérant avoir des formateurs qui ont un vécu de e-learning, moi, je reviens
254 toujours à l'expérience professionnelle et que avec leur recul, ils puissent nous dire
255 « attention », sur tel ou tel aspect, « n'hésitez pas aussi à développer tel ou tel autre »
256 par rapport à nous, autrement on risque de ramer un petit peu dans les premiers temps
257 j'imagine
258 **b36 : donc, tu imagines un partage en fait ?**
259 B36 : oui, oui
260 **b37 : c'est l'appui que tu aimerais avoir ?**
261 B 37 : complètement
262 **b38 : maintenant nous allons aborder l'identité professionnelle : comment situes-**
263 **tu le formateur par rapport à cette identité ? d' une façon générale puis dans**
264 **l'organisme Chambre de Métiers ?**
265 B38 : le formateur d'adultes est reconnu par son public, elle est là son identité, c'est
266 bien ça qui compte ; la meilleure reconnaissance c'est d'avoir des gens à qui on a
267 donné envie de continuer à apprendre, qui ressortent de nos formations en parlant
268 d'autres formations d'ici ou d'ailleurs et qui leur ont donné envie de s'ouvrir, surtout
269 sur un public qui n'est pas toujours très ouvert...
270 **b39 : tu penses à quel public ?**
271 B39 : et bien les artisans, chefs d'entreprise qui parfois ont une vue assez étroite alors
272 faut, couper ce mythe mais c'est encore un public qui existe ; on entend souvent « je
273 ne suis pas capable de » « je ne suis pas un intellectuel, moi je ne sais pas écrire, moi
274 je ne sais pas m'exprimer » ; le but, c'est qu'ils n'aient plus envie de le dire ; c'est
275 vraiment la première chose essentielle ; on leur a donné envie d'apprendre (c'est pas
276 commercial du tout ce que je veux dire) ; c'est un développement humain, cette
277 curiosité finalement qu'ils n'ont pas toujours. Après, dans la vie en générale, dans la
278 société, le formateur, les gens ne savent pas forcément de quoi retourne la profession
279 mais c'est un métier correctement considéré, profession moyenne, à un niveau
280 intermédiaire je dirais, voilà ; au niveau des professionnels chefs d'entreprise, souvent
281 ils auraient tendance à considérer les formateurs comme des théoriciens, des gens qui
282 ne connaissent pas la réalité ; d'où, mon retour sur le début de la conversation, là,
283 effectivement quand on est expérimenté sur le sujet qu'on transmet, là y a pas de
284 souci, on a une reconnaissance mais on doit leur prouver toujours, notre identité
285 professionnelle de par nos différentes expériences passées et les anecdotes rapportées
286 et par le statut qu'on peut avoir. Dans la maison, le service formation est un service
287 assez à part, je dis souvent, peut-être c'est choquant mais moi je me prends comme un
288 papillon, c'est à dire que moi j'interviens dans différents types d'organismes et avec
289 différents publics et je trouve ça extrêmement confortable d'arriver, de dispenser ses
290 différents savoirs, connaissances, etc, mais sans entrer dans des querelles de clocher,
291 de bruits de couloir, de jalousie, de mesquineries, qu'on trouve souvent dans
292 différentes structures et que ça, ça nous permet d'échapper à tous ces aspects négatifs
293 des entreprises en général ; pour moi, c'est une reconnaissance par l'autonomie, par la
294 liberté ; alors, si par contre on a besoin d'adhérer à un groupe, d'être entouré en
295 permanence, c'est pas un métier qu'il faut forcément choisir ou alors, il faut le choisir

296 mais dans une seule structure, parce que quand on a besoin de changer
297 plusieurs fois dans une journée, on n'a pas forcément le temps de s'adresser aux
298 collègues ; ça peut être un inconvénient dans la mesure où ça peut manquer un petit
299 peu ; on peut avoir un sentiment parfois d'isolement et de superficialité dans l'échange
300 avec les formateurs qu'on va croiser, ça manquerait peut-être un petit peu de
301 profondeur ; mais à chacun de voir là dessus, moi cette liberté, c'est mon identité, ce
302 côté papillon moi me plaît plus que tout ; c'est quand même le regard du public qui
303 est la meilleure façon d'avoir une identité. J'ai pas besoin du sentiment d'appartenance
304 à un groupe si on revient à la pyramide de Maslow, mais ça reste très personnel.

305 **b40 : tu existes par le retour que te fait ton public, c'est bien ça ?**

306 B40 : oui, oui

307 **b41 : et dans notre institution, la Chambre de Métiers, as-tu l'impression d'avoir**
308 **une identité professionnelle ?**

309 B41 : oui, oui, ce qui me fait dire ça, c'est que dès que je vais à la chasse aux infos,
310 dont je ne dispose pas, ou quand je veux confirmer une information un peu vague pour
311 moi et qu'il me semble nécessaire de confirmer, j'ai toujours extrêmement d'ouverture
312 de la part des différents services, que ce soit le CFE, que ce soit le CAD, les filles au
313 secrétariat ; je trouve énormément de gentillesse d'ouverture et de sens du service
314 vraiment, de la part des collègues ; alors, je suis peut-être un petit peu utopique, ça fait
315 un petit moment que je suis dans la maison maintenant ; si j'étais nouvelle, est-ce que
316 j'aurais la même approche ? je ne suis pas sûre du tout, du tout. Il faut dire que je suis
317 passée par différents services dans cette établissement avant d'être formatrice donc j'ai
318 eu forcément des connaissances avec différents types de personnes qui m'ont connue
319 avec un autre statut, ce qui peut aussi modifier peut-être un petit peu l'approche. Mais
320 en même temps, je connais des jeunes formatrices qui sont arrivées ces dernières
321 années, et pour la plupart, je crois qu'elles ont eu des oreilles attentives sur les
322 questionnements qu'elles pouvaient avoir. Après le statut en tant que tel, ça m'est
323 tellement égal que je n'y accorde pas ni d'importance, ni d'attention à priori. Mais on
324 a aussi quand on est formateur ici des temps un petit peu à part, avec des gens qui
325 travaillent assez tard le soir, dans le cadre de nos cours du soir, qui peuvent aussi
326 changer un petit peu les rapports ; par exemple, les rapports qu'on n'aurait pas avec les
327 femmes et hommes de ménage, voilà. Ils sont là aussi pour faire tourner la machine. Il
328 n'y a pas de liens hiérarchiques, je ne sens pas de liens hiérarchiques dans la maison,
329 à mon niveau, voilà ce que je veux dire.

330 **b42 : pas de liens hiérarchiques, c'est à dire, pour être plus claire ?**

331 B42 : pas plus pas moins que l'agent économique, alors bien évidemment on l'est
332 moins, je le sais qu'on l'est moins ; j'ai pas ce sentiment en tout cas, chacun pose sa
333 pierre à l'édifice. On a tous des rôles très différents, c'est peut-être une vision un peu
334 utopique mais je pense qu'elle est aussi donnée par un chef de service, j'y reviens qui
335 nous accorde une grande confiance, c'est le maître mot aussi pour qu'un service
336 fonctionne et on a une chance incroyable.

337 **b43 : si j'ai bien compris, c'est ton chef de service qui t'aide à construire ton**
338 **identité professionnelle ?**

339 B43 : complètement, à 100 %

340 **b44 : et de quelle façon le favorise-t-il ?**

341 B44 : en me faisant confiance, en faisant confiance à mes collègues, on nous apportant
342 aussi des propositions d'évolution, en ayant une extrême écoute par rapport à nous et
343 ça pour moi c'est de la reconnaissance de la maison

344 **b45 : et c'est ça qui te permet de t'identifier ?**

345 B45 : complètement, c'est lui le moteur, le chef d'orchestre !

346 b46 : et à l'extérieur, dans d'autres organismes, est-ce que tu retrouves cette
347 identité dont tu parles ?

348 B46 : non, alors c'est différent ; dans un, c'est une boîte montée par des copains, alors
349 c'est un autre rapport et c'est tout petit donc ; sur une très grosse structure, sur laquelle
350 je viens de m'engager et puis la fac aussi on peut la nommer, alors là c'est une
351 inexistence totale. Alors là, le côté papillon, c'est plus qu'éphémère, et c'en est même,
352 bon moi j'ai de la bouteille maintenant donc je m'en accommode, c'est pas un souci ;
353 mais c'est non seulement pas accueillant mais c'est presque un rejet de la part des
354 collègues, alors là l'identité... ! et c'est une non-existence dans la mesure où moi je
355 n'ai pas le statut de l'éducation nationale, donc je n'existe pas, je ne suis pas
356 professeur, ce que je revendique d'ailleurs ! entendons-nous bien ! c'est pour ça que je
357 m'y retrouve d'ailleurs.

358 b47 : donc là, tu penses que c'est l'institution qui ne veut pas t'intégrer mais qui
359 te demande quand même de travailler pour elle ?

360 B47 : oui, on est bien d'accord ! il y a une institution qui m'embauche et après il y a
361 des collègues qui n'ouvrent pas la porte, qui répondent que si on veut boire un petit
362 café et bien il y a un troquet à un kilomètre et demi et que pour les photocopies, si on
363 peut les faire ailleurs, ce serait aussi bien, voilà ; ce qui est extrêmement sympathique,
364 ouvert (ton ironique) et donc il faut avoir bien d'autres motivations que celle de
365 retrouver ces personnages.

366 b48 : y-a-t-il un échange quand même sur les pratiques, les supports, sur le fond ?

367 B48 : aucun, rien !

368 b49 : comment l'expliques-tu ?

369 B49 : c'est un problème de management ; formation montée à la va vite sans réflexion,
370 on fait rentrer les sous et peu importe, on prend bien soin quand même de recruter des
371 gens assez solides pour ne pas qu'ils sollicitent en permanence pour ceci ou pour cela.

372 b50 : la FOAD va-t-elle apporter des modifications dans cette identité
373 professionnelle ?

374 B50 : ?

375 b51 : penses-tu qu'elle va se renforcer ?

376 B51 : renforcer je ne pense pas, moi dans ma situation personnelle, vu l'existant
377 positif, je ne vois pas comment il deviendrait négatif ; je pense que ça ne va pas
378 changer, mais j'ai peur encore une fois que les rencontres humaines, physiques
379 s'estompent, c'est justement cet aspect là, qu'on en ait moins incontestablement

380 b52 : à quel niveau ?

381 B52 : je parle entre collègues, stagiaires, ça a été abordé précédemment, là je parle
382 entre collègues ; et là, effectivement que de renseignements glanés, d'informations,
383 d'actualisation, entre deux portes, même si c'est rapide, même si, alors il y aura bien
384 des écrits formels mais le « ah tiens » où sera-t-il ? il pourra exister de temps en temps
385 mais la spontanéité, j'ai peur que tout ça nous mette aussi dans des schémas très
386 conventionnels, très formels plus exactement encore un peu plus parfois et ça ça risque
387 d'estomper cette identité, car c'est tout ça qui fait mon identité professionnelle dans
388 ces échanges informels, etc.

389 b53 : veux-tu rajouter des informations ?

390 B53 : non, j'ai cru sentir que le thème c'était le e-learning ?

Annexe 3

ENTRETIEN N°3 – Entretien effectué le 26 Janvier 2010 53 minutes avec **CHRISTINE**

1 c1 : comment es-tu devenue formatrice ?

2 C1 : par hasard ! par hasard ! j'ai fini un master en management international et je
3 devais faire du conseil en entreprise sauf que pas d'expérience etc ; je rentre de stage
4 de fin de master du Maroc, dans le conseil, retour à la maison, chez papa maman, et là,
5 juillet, août vacances, et en septembre, qu'est-ce qu'on fait ? Sauf que moi, tu me
6 connais, euh, je ne peux pas rien faire ; et je sais pas, je regardais les petites annonces
7 et là je vois, recherche prof de français pour les CAP Cuisine ; je me dis qu'en
8 attendant...et en même temps, j'avais envoyé des courriers à Paris et tout dans les
9 boîtes de conseil. Je commence à faire les CAP Cuisine, dans une école privée à
10 Orléans, ça me plaît bien, mais je me dis, quand même le français, j'ai pas fait mes
11 études pour faire du français. Donc j'ai commencé à regarder, parce que ça me plaisait
12 bien d'autres centres de formation, et j'ai vu des annonces pour prof d'économie
13 générale ; donc, j'ai postulé, j'ai été prise et puis voilà ! de fil en aiguille, je me suis
14 rendue compte que ça me plaisait beaucoup et j'ai cherché sur Rennes, sur Paris, sur
15 Orléans et Tours et j'ai trouvé du boulot sur Tours ! et après effet, boule de neige. Je
16 trouvais ce boulot super épanouissant, le rapport aux gens ça se passait bien, je gagnais
17 bien ma vie et voilà !

18 c2 : Au début de ton expérience, quel public avais-tu ?

19 C2 : des BTS (sauf les CAP Cuisine qui avaient 16 ans à l'époque) j'ai jamais eu..mais
20 après tout de suite, je me suis orientée vers plus âgés, parce que pas le même rapport
21 entre toi et les stagiaires, c'est l'autorité, mais pas de la même façon ; moi, j'ai pas
22 forcément une autorité débordante, je pense en avoir un petit peu quand même mais je
23 ne veux pas être dans un rapport comme ça où tu perds plus de temps à faire la police,
24 c'est ce qu'on entend

25 c3 : pour ces formations, quel est ton statut ?

26 C3 : au niveau des BTS, pour eux, je ne suis pas f...je suis prof mais moi c'est vrai
27 que dans ma tête, moi je me sens plus formatrice parce que je n'ai pas de diplôme de
28 l'éducation nationale, moi j'ai juste un master, donc si tu veux, je fais exactement les
29 mêmes choses que mes collègues qui sont à l'éducation nationale sauf que n'ayant pas
30 le diplôme de l'éducation nationale, en moi-même, je ne me sens pas prof de
31 l'éducation nationale, tu vois ce que je veux dire ? pour eux, je suis leur prof, pour les
32 autres je suis prof. Mais quand je me présente, je suis formatrice parce que, euh,
33 pourquoi, euh, parce que euh, je bosse beaucoup avec des...adultes, des jeunes adultes

34 c4 : quel âge ont-ils ?

35 C4 : 20 ans minimum

36 c5 : as-tu des gens plus âgés qui reprennent des études ?

37 C5 : non, j'ai des gens jusqu'en licence, ah si, si si, j'ai, je fais pas mal de trucs
38 différents en fait, je fais une année spéciale en GEA, c'est des gens qui veulent avoir
39 un but en un an ; et là j'ai des dames qui ont par exemple 40 ans. Si si donc si, c'est à
40 l'IUT alors que le BTS c'est un établissement privé.

41 c6 : tu peux enseigner à des BTS sans avoir le CAPES ?

42 C6 : oui parce que c'est dans le privé ; mais j'ai découvert que dans le public, il y a le
43 plus de précarité ! dans mon bahut privé, j'ai un CDI de droit privé ! à l'Iut J'y bosse
44 depuis 3 ans, j'enseigne à des DUT, j'ai été prise parce que j'ai un Master, c'est tout,
45 suite à une annonce à l'ANPE ! J'ai pas de contrat et ici c'est pareil, j'ai une lettre
46 c'est tout, alors que dans le privé j'ai un CDI ; après, on le sait aussi, dans le public

47 faut passer des concours.

48 **c7 : depuis combien de temps es-tu formatrice ?**

49 C7 : ça va faire la 5^è année

50 **c8 : comment es-tu arrivée à la Chambre de Métiers ?**

51 C8 : alors là, bonne question la Chambre de Métiers, comment c'est venu... ?bonne
52 question....en fait....je crois que je cherchais...oui, non, en fait, c'est le hasard aussi !
53 euh, au début j'avais que quelques heures, tous les ans je cherchais de nouveaux
54 employeurs, donc je suis allée voir la liste de tous les centres de formation et j'avais
55 entendu parler des CCI, donc du coup, je me suis dit, la Chambre de Métiers, c'est la
56 même chose, c'est l'artisanat, peut-être que eux auraient des besoins, donc voilà !

57 **c9 : as-tu répondu à une annonce ?**

58 C9 : non non c'est une candidature libre ! j'ai souvent eu de la chance, et en même
59 temps, tous les ans, je me remettait en cause, je faisais des lettres de motivation et
60 après coup de chance, je tombais à un moment où y avait des besoins – je suis ici
61 depuis 2006

62 **c10 : comment as-tu appris ton métier ? as - tu reçu des formations de**
63 **formateurs ?**

64 C10 : (*rires*) absolument pas ! et c' est là où tu te dis que tu es un tout petit peu fait
65 pour le métier parce que tu as tout à apprendre, je crois que j'ai fait du mimétisme. J'ai
66 pris tout ce que j'avais trouvé bien chez mes anciens prof plus après y a un truc qui
67 passe ou qui passe pas avec les gens tu vois ! et puis je suis dynamique, ça fait 4 ans
68 qu'on me le dit, donc je comprends bien qu'apparemment le dynamisme c'est bien, un
69 petit peu passionnée et apparemment, ça , c'est un truc qui auprès du public passe et
70 c'est un peu comme si ça se transmettait ! donc le mimétisme et le dynamisme, pour
71 l'instant car moi aussi je ne demandais que ça d'aller découvrir des
72 nouvelles...alors, l'enseignement en formation d'adultes m'a poussé à aller chercher
73 des infos sur l'animation car être animateur et enseignant c'est pas la même chose. J'ai
74 recherché un peu sur tout ce qui était techniques d'animation. J'ai appris par moi-
75 même, voilà. Je suis qu'il y a le gros bouquin, à la Chambre de Métiers, dans lequel y
76 a des formations, mais faudrait que je m'y penche, mais j'ai pas eu le temps de
77 regarder je ne sais même pas si on y a droit ici. Mais comme je suis dans trois
78 établissements, je viens, je suis souvent entre deux, tu n'as pas le temps de te poser, et
79 c'est vrai que là ça commence un peu à me...j'aimerais bien aussi apprendre d'autres
80 choses.

81 **c11 : combien de jours travailles-tu en animation, par semaine ?**

82 C11 : les 5 jours, physiquement je suis fatiguée, mais le truc c'est que j'ai pas
83 d'enfants – ça va parce qu'il a quand même les périodes de vacances ; l'été j'ai quand
84 même deux mois de vacances. Pour l'instant, ça va, mais après...le soir y a la
85 corrections des copies, c'est beaucoup de temps, mais je peux le faire parce que j'ai
86 pas d'enfant, mais le jour où j'en aurai ça va être plus compliqué !

87 **c12 : quelles sont, d'après toi, les missions du formateur ?**

88 C12 : d'une façon générale et bien déjà, enseigner, informer, transmettre, animer, tu
89 vois, je fais un distinguo entre les deux parce que pour moi, animer c'est plus faire
90 participer et puis recadrer, recentrer, laisser plus le groupe s'exprimer, alors que
91 transmettre et enseigner, c'est plus vous m'écoutez ; après, écouter, évidemment, après
92 je sais pas

93 **c13 : et à la Chambre de Métiers, est-ce que le rôle est différent ? par rapport à**
94 **notre public d'artisans**

95 C13 :mais si là oui c'est différent mais c'est lié à l'activité même de l'artisanat
96 c'est que c'est une autre problématique quoi ; faut s'adapter à la problématique de la

97 toute petite entreprise, surtout moi pour le commercial, y a du boulot, moi quand
98 j'arrive avec mes gros sabots de commerciale, ils me disent mais qu'est-ce que c'est
99 que ce truc ? et là j'ai envie de te dire : la crise elle me sert bien ! parce que là
100 maintenant, les artisans qui ont des carnets de commande vides, ils comprennent que
101 effectivement, c'est peut-être pas la peine d'attendre d'être dans les difficultés pour
102 anticiper une recherche de clients ! et si et puis il faut être plus compréhensive, pour
103 les adultes

104 **c14 : pourquoi ?**

105 C14 : parce qu'ils ont des vies de famille donc souvent ils peuvent être absents
106 plusieurs fois, alors que mon étudiant, il fait ça une fois, ok, deux fois, je vais
107 commencer à lui dire bon euh ok à d'autres, tu vois, c'est juste ça pour moi qui me
108 semble différent, et puis après le niveau, pour moi, il est moins, compliqué, parce que
109 je fais du niveau bac, alors que quand tu fais de la licence, forcément, donc il faut
110 expliquer, vulgariser, plus c'est lié au niveau du groupe quoi !

111 **c15 : quelles sont les compétences nécessaires ?**

112 C15 : moi, oh la la ...je distingue les compétences des qualités perso. Les compétences
113 c'est lié à ce que tu enseignes, c'est à dire que si je fais du commercial, il faut que
114 je sois une bonne commerciale, en stratégie commerciale, en marketing, et d'un point
115 de vue qualité personnelle, là il faut de l'écoute, de la curiosité, du dynamisme, il faut
116 être pédagogue, pour moi, ça veut dire, écouter, être capable de répéter, je ne sais pas
117 comment t'expliquer, pour moi ça veut, t'essaye de bien comprendre le problème, tu
118 t'énerves pas, tu le réexpliques, et tu le ré-épètes et c'est pas grave s'ils ne
119 comprennent pas mais ils vont comprendre, mais cool ; ça me fait penser à mon père,
120 parfois, il va t'aider à faire ton devoir, et si au bout de trois fois tu comprends pas tu
121 vas t'en prendre une, tu vois ! pour moi, c'est ne pas être pédagogue (*rires*). Et moi,
122 par contre, bizarrement, autant, dans la vie de tous les jours, je ne vais pas être
123 pédagogue, autant dans le boulot, je suis d'une patience ! je ne sais pas comment ça
124 vient, mais alors ; c'est peut-être la passion du métier ? voilà pour moi, les qualités
125 perso c'est ça. Ecoute, curiosité, respect des autres, pédagogue, faut pas les prendre de
126 haut, faut savoir se mettre à leur niveau, et montrer que l'un et l'autre on a à
127 apprendre ; ah oui, justement, dans la Chambre de Métiers, y a ça aussi : pas se
128 positionner comme avec les scolaires ; là, justement, pour que ça passe, surtout quand
129 tu as des gens plus âgés, tu pourrais te dire quelle légitimité tu as, surtout, moi je pense
130 que c'est aussi pour ça que ça passe bien, j'essaie de me mettre d'égal à égal ; vous
131 allez m'apprendre votre métier, je vais vous apprendre ce que je sais en commercial.

132 **c16 : on peut parler d'échanges de bonnes pratiques ?**

133 C16 : oui voilà.

134 **c17 : nous allons échanger sur le thème, maintenant, des FOAD – qu'est-ce que ça**
135 **t'évoque ?**

136 C17 : les Formations Ouvertes et à Distance ? C'est le truc par internet ou par le
137 CNED ?

138 **c18 : des trucs ?**

139 C18 : euh pardon, formation ; c'est difficile d'envisager comme ça une formation à
140 distance, c'est un peu comme du e-learning, bon je ne suis pas trop calée là dessus. Le
141 e-learning ou le CNED par exemple, je ne sais pas trop si c'est ça ?

142 **c19 : si, le e-learning fait partie des FOAD – comment vas-tu te situer toi en tant**
143 **que formatrice par rapport à ces FOAD ?**

144 C19 : c'est intéressant, par contre, pour moi, euh, j'ai le sentiment que ça reste encore
145 un outil complémentaire parce que t'es quand même tout seul, tu te formes seul, que tu
146 sois sur ton PC ou devant ton papier, t'es pas à l'abri de mal comprendre, si encore tu

- 147 ne comprends pas, tu vas pouvoir, peut-être aller sur internet poser la question,
148 j'imagine y a des foires aux questions des trucs comme ça ; le danger, c'est que étant
149 tout seul tu peux mal interpréter, mal comprendre et assimiler quelque chose de faux.
150 Donc, j'ai le sentiment que ça vient en complémentarité d'une formation, d'une aide
151 après physique individuelle pour l'aider à assimiler les nouvelles connaissances.
- 152 **c20 : donc, à ton avis, si je comprends bien, tu penses que ça ne remplaceras**
153 **jamais le présentiel totalement ?**
154 C20 : je ne pense pas, je pense que c'est pas possible, et je ne dis pas ça pour sauver
155 mon job ! il manquera quand même quelque chose qu'il lui permette de se diriger.
- 156 **c21 : comment tu penses te situer, toi, en tant que formatrice, par rapport à ces**
157 **nouvelles technologies ? Quel va être ton rôle, comment ça va évoluer ?**
158 C21 : alors si ça fait comme dans pleins d'autres métiers, au niveau des machines, tout
159 est automatisé, on va devenir comme l'ancien ouvrier qui faisait son truc du A à Z, on
160 va devenir des gars de la maintenance, quoi ; c'est à dire que je vais être là pour leur
161 expliquer comment marche l'ordinateur, comment accéder, et pour le moment, ça ne
162 m'intéresserait pas ou être là à surveiller son serveur pour voir si tout va bien, est-ce
163 qu'il n'y pas des problèmes de manipulation, j'ai peur qu'on devienne des techniciens.
164 Parce que finalement, on n'aura plus besoin de moi pour expliquer ce que je sais
165 puisque ce sera là ; donc, c'est pas tant sur le fond qu'on aura besoin de moi, ce sera
166 plus pour pallier d'éventuels problèmes, le stagiaire s'autoformera sans moi.
- 167 **c22 : donc, si je résume, toi tu vois le formateur devenir technicien et plus le**
168 **formateur avec les fonctions qu'il occupe actuellement ?**
169 C22 : oui, oui, ils n'auront plus besoin de moi? Après je ne sais pas ou j'ai du mal
170 à trouver sur quelle interface tel ou tel truc, sinon je ne sais pas à quoi je vais servir !
- 171 **c23 : et alors, qu'en est-il de toutes les qualités évoquées précédemment ?**
172 C23 : et bien justement, est-ce qu'un ordinateur peut écouter et résoudre un éventuel
173 problème, est-ce qu'il peut être pédagogue ? enfin tu me diras, si le contenu est super
174 bien fait on a pas besoin de moi. Le stagiaire va apprendre tout seul à distance !
- 175 **c24 : par rapport à ces nouvelles technologies qui font déjà un peu partie de notre**
176 **quotidien, comment tu penses t'adapter, toi par rapport à cet outil ?**
177 C24 : je ne dis pas que j'abandonnerai le métier, c'est difficile de répondre à la
178 question parce qu'en fait on ne sait de quelle façon on va avoir besoin de nous ! je ne
179 sais pas demain ce qu'on va me demander, c'est dur de répondre. Maintenant, si
180 demain ça ressemble à ce que je te disais tout à l'heure, à savoir d'être plus dans
181 l'explication de comment ça marche et d'être chez moi et d'être tout le temps sur mes
182 mails pour répondre à des questions, je vais avoir besoin d'aide pour qu'on m'explique
183 d'abord comment ça marche, pour être capable de résoudre d'éventuels soucis ; par
184 contre, je ne te cache pas que ça ne va pas me passionner !
185 Par ce que moi, en tant que formatrice ce que j'aime aussi c'est le rapport à l'autre, et
186 même si tu enseignes la même chose, souvent on dit oui tu dois t'ennuyer, mais non
187 parce que le public qui est en face c'est pas le même ; ou même si toi tu dis la même
188 chose, les ressentis, les questions ne sont pas les mêmes. Je pense que ça ça me
189 manquerait terriblement, quoi. Mais la question est difficile, car on ne sait pas ce que
190 va être demain pour le formateur !
- 191 **c25 : et penses-tu qu'un accompagnement sera nécessaire ?**
192 C25 : oui, je pense qu'il faudra
- 193 **c26 : et comment justement ?**
194 C26 : juste un tout petit truc qui me vient, auquel je n'avais pas pensé, après je fais
195 peut-être ma mauvaise, là où, et pourquoi pas, ça revient à ce que je disais : les
196 nouvelles technologies seraient complémentaires : mais est-ce qu'après ça ne veut pas

197 dire nous donner à nous plus de charges en dehors de la journée de travail ? C'est bien
198 beau un ordinateur mais on en a tous un chez nous, est-ce qu'on va pas nous demander
199 plus pour autant qu'avant ; nous demander plus parce que peut-être il y aura un peu
200 moins de présence ; ça veut dire qu'entre 21h et 23h chez toi, faudra peut-être
201 répondre. Voilà, alors là par contre, même si au niveau du volume horaire ça va pas
202 changer, ça soit la même chose (on n'aura pas besoin de moi le matin mais on aura
203 besoin de moi le soir), en quantité ça fait pareil mais en qualité de vie, c'est plus la
204 même ! donc, là moi par contre, ça m'intéresse pas ! parce que tu n'arrêtes jamais de
205 bosser quoi ! déjà actuellement y a des corrections, machin, t'es déjà beaucoup en train
206 de bosser, donc ça ça me plaît déjà moins !

207 **c27 : au delà du fait que des heures de travail pourraient un jour remplacer ce**
208 **qui actuellement fait partie de tes loisirs, est-ce que le fait d'avoir un**
209 **interlocuteur par le biais du mail, qu'est-ce que tu en penses ?**

210 C27 : ça ne me dérangerait pas mais pas tout le temps, tu vois ce que je veux dire ? à
211 condition que la personne je l'ai eue un peu dans la journée, tu vois ? mais pas que,
212 sinon ça va pas, je trouve ça un peu moins sympa ! si t'as pas vu la personne, comment
213 te dire, tu te sens moins concerné ou moins...tout ça c'est compliqué à t'expliquer
214 mais. Si la personne je ne la connais pas, je ne l'ai pas vue, je ne sais pas du tout, est-
215 ce que je vais être aussi impliquée dans mes réponses, est-ce que ça va être aussi
216 qualitatif que lorsque je l'aie en face de moi, tu vois ce que je veux dire, je ne sais
217 pas !

218 **c28 : si on se projette un peu dans les années à venir, quelle place ces nouvelles**
219 **technologies peuvent occuper ?**

220 C28 : si ça suit ce qui se passe dans la société, ça pourrait un jour vraiment venir
221 supplanter l'homme, ça va à une telle vitesse que oui, par forcément dans les dix ans à
222 venir mais ...(de toutes façons je serai à la retraite à ce moment là ! *ton ironique*).
223 Sincèrement, je le pense, on en est qu'aux prémices ; je pense que demain tout va être
224 numérisé, non seulement parce que l'évolution technologique est irrésistible et ça va
225 aujourd'hui de pair avec la préoccupation qui est de réduire les coûts, réduire les coûts,
226 réduire les coûts, donc j'ai envie de dire, je vois difficilement comment on pourrait y
227 couper !

228 **c29 : si le formateur change de rôle, c'est à dire, pour reprendre tes termes, il**
229 **devient plus technicien, quelles qualités devra-t-il posséder ?**

230 C29 : il faudra qu'il soit très bon en technologie (*rires*) ! je suis peut-être à coté de la
231 plaque, remarque ; il va falloir connaître la maintenance informatique, il va falloir être,
232 ouais, oh c'est dur, c'est dur, c'est dur ! et puis peut-être plus souple et plus flexible
233 dans ton temps de travail, régulièrement, il va falloir aller voir que ce soit entre midi et
234 deux, le soir, le matin, les week end, oui être peut-être plus souple.

235 **c30 : le formateur a la Chambre de Métiers : quelle est son identité**
236 **professionnelle ?**

237 C30 : dans la Chambre des Métiers, c'est quand même particulier ! je ne suis pas
238 titulaire, un titulaire n'aura pas le même propos que moi. Alors, oui on est
239 professionnel parce que dans la Chambre des Métiers ça fait 20 ans que ça marche, le
240 service formation, machin, mais dans la politique de recrutement, j'ai l'impression
241 qu'on est complètement pas irremplaçable quoi ! mais ça c'est lié à la politique de
242 gestion du personnel que R. gère mais qui vient aussi d'en haut ; le but du jeu,
243 c'est qu'il y ait un turn over, on donne pas trop d'heures aux gens parce que après y a
244 des contraintes mais du coup, c'est une équipe où comment te dire...oui moi j'ai le
245 sentiment que si demain je voulais un peu plus, je ne pourrais pas et que je peux partir
246 quoi et que si demain il y a des formations qui se dégagent sur lesquelles je pourrai

247 être placée, je sais très bien qu'on ne me proposera jamais plus d'heures. Donc, si tu
248 veux la reconnaissance là ; j'en ai déjà parlé avec des collègues, oui là ça pèse sur la
249 reconnaissance ! J'ai le sentiment de ne pas être absolument indispensable, je sais
250 qu'on est content de moi, mais si demain je pars, c'est pas grave, quoi ! Tu vois, ça
251 c'est vraiment propre à ici. J'en ai pris mon parti, c'est comme ça, c'est une structure
252 publique ou para publique, donc faut pas dépasser tant d'heures machin, bon c'est ça !

253 **c31 : si j'ai bien compris, tu n'as pas vraiment d'identité professionnelle à la**
254 **Chambre des Métiers, pas le sentiment d'appartenir à un groupe ?**

255 C31 : c'est ça, par contre, on s'entend bien entre collègues mais ça n'a rien à voir,
256 mais j'ai pas l'impression qu'il y a une identité forte. Quand je suis arrivée ici, et que
257 des collègues m'ont dit, je ne suis pas encore titulaire, ça fait 20 ans que je bosse ici et
258 on m'explique que l'activité de formation n'est pas pérenne à la Chambre des Métiers,
259 c'est énorme quand même ! d'accord ! 20 ans c'est pas pérenne ! c'est énorme, là j'ai
260 tout de suite compris. Moi, j'étais arrivée en me disant si ça se trouve...en un mois,
261 j'ai compris mais bon j'en ai pris mon parti. Tu vois je trouve quand même que, c'est
262 pas la faute de R. spécialement, c'est une politique qui est comme ça mais par
263 contre, en fait après ils ont de la chance moi je dis, qu'on fasse notre boulot
264 consciencieusement après tu me diras R. a peut-être eu du flair pour recruter les
265 bonnes personnes mais ils ont de la chance que malgré le peu de reconnaissance il y ait
266 des gens qui soient passionnés et je pense que dans la formation ça marche pas mal
267 comme ça ; parce que vu que tu sais à la limite que tu peux pas avoir plus d'heures et
268 que on s'en fou que ce soit toi ou un tel, tu pourrais très bien dire, je lève le pied, sauf
269 que quand on bosse avec l'humain, tu t'investis. Et alors d'un point de vue plus
270 général, la formation, c'est quand même on le sait un métier surtout fait par les
271 femmes parce que c'est précaire dans le sens où c'est des très petits volumes
272 d'horaires et il faut 25 employeurs pour faire un contrat (moi c'est ce que j'en pense
273 quand je parle de la formation, c'est passionnant mais par contre, c'est ultra précaire,
274 pour joindre les deux bouts, faut avoir plein d'établissements différents, c'est souvent
275 des femmes parce qu'elles acceptent plus facilement de bosser à temps partiel et de
276 toutes façons, faut qu'elles trouvent du boulot ; donc ça a pas une super image quand
277 même !!

278 **c32 : tu as donné ton avis au niveau de l'institution et au niveau du service**
279 **Formation Continue, qu'en penses-tu ?**

280 C32 : au niveau du service, R. essaie de créer quelque chose, je ne dis pas, au
281 travers des réunions avec les thématiques des repas et tout (au moins une fois dans
282 l'année, c'est sympa, c'est vrai que souvent je ne peux pas y aller, c'est pas que je ne
283 veux pas, c'est que je bosse ailleurs, c'est toujours le même problème ; j'ai le
284 sentiment qu'il essaie, ça passe essentiellement par ce dispositif là ; à part ça, je ne
285 crois pas qu'il y en ait d'autres, je ne crois pas, plus quelques unes sur des thèmes
286 précis ; j'en ai fait une ou deux sur le BCCEA il y a un an et quelques. Et puis, il vient
287 voir les gens, discuter, sinon voilà, c'est pas non plus...

288 **c33 : et à l'extérieur, peux-tu me parler de l'identité professionnelle du**
289 **formateur ?**

290 C33 : à l'I., encore une fois, je me sens à part même si avec les collègues ça passe
291 bien et tout ; quand je regarde le groupe d'enseignants à l'I., eux, il n'y a pas de
292 souci ils se sentent appartenir à un groupe, ils ont une identité ; moi aussi, je me sens
293 bien dans leur groupe mais moi, moi-même, je me sens à part parce que je n'ai pas le
294 même cursus qu'eux etc et pas le même contrat, mais en même temps c'est moi qui
295 n'aie pas passé le concours ; et puis dans mon bahut privé, c'est pas mieux !

296 **c34 : et pourtant, tu disais que là tu avais un CDI ?**

- 297 C34 : j'ai un CDI parce que le droit privé s'applique, le droit privé est beaucoup plus
298 contraignant que le droit public ; tu n'as pas le droit de faire des lettres de je ne sais
299 pas quoi, en droit privé un CDD n'a le droit d'être renouvelé que deux fois dans une
300 limite de 18 mois, c'est ça le truc, sauf que là, c'est pas le droit privé qui s'applique,
301 c'est plus freestyle j'ai envie de dire. Dans mon bahut privé, c'est encore une autre
302 problématique : les gosses paient cher, encore une fois, ça va qu'on est quelques profs
303 consciencieux et un peu professionnels dans leur tête sinon, c'est, c'est pas sérieux ! il
304 n'y a pas assez de coordination, la direction, tellement il y a de classes, que si tu veux,
305 la direction n'arrive pas forcément à tout gérer, tu es laissée à toi-même quoi ! tu as un
306 référentiel et basta ! par contre, ce qui est sûr, c'est qu'on regarde les taux de réussite
307 et cette année, il y a des inquiétudes parce qu'on a un nouveau référentiel, c'est la
308 première année, ça va, mais l'année prochaine ça va être la première session où il va y
309 avoir des examens avec le nouveau référentiel et là je me dis, le taux de réussite ; dans
310 ce cadre là, on devrait vraiment discuter avec les profs, il y a des nouveaux trucs à
311 faire ensemble et il n'y a pas d'échanges, alors je me dis, l'année prochaine...on va
312 tous à droite à gauche, à bosser ailleurs, personne ne les sollicite pour se coordonner ;
313 donc c'est vrai que du coup, si tu ne prends pas l'initiative et bien personne ne t'aide à
314 t'y impliquer ?
- 315 **c35 : et le responsable pédagogique ?**
- 316 C35 : la responsable pédagogique est en charge de 20 classes de BTS (l'ISCB) du
317 groupe N
- 318 **c36 : si je résume, dans aucun des trois tu as l'impression d'avoir une identité**
319 **professionnelle ?**
- 320 C36 : oui, pas énormément
- 321 **c37 : et à l'extérieur ?**
- 322 C37 : les gens amalgament prof et formateur et ils ont l'impression que...quand
323 même, ça en impose, tu donnes des cours quand même !
- 324 **c38 : veux-tu rajouter des choses par rapport à tous les sujets abordés ?**
- 325 C38 : j'ai trouvé ça très intéressant le sujet sur les FOAD parce que j'avoue ne pas y
326 avoir trop réfléchi.

Annexe 4**Analyse Entretien Aline**

Interactions	Unité de sens	Thèmes et sous-thèmes
L 3-5 Devenir formatrice ça n'a jamais été quelque chose que j'ai voulu faire toute petite. Non. Je suis partie dans plein de voies, je me suis cherchée longtemps, les études m'ont plus tirée que moi j'ai cherché ce que je voulais faire	Description du trajet professionnel Référence à ses expériences de vie, à ses histoires de vie	Métier
L 8 -je ne savais pas encore pourquoi et ce que je cherchais	Une quête	Métier
L 10-14 Après on m'a conseillé, il faut dire que je fais partie d'une famille où tout le monde est comptable, ma mère était comptable, mon père qui était Directeur Financier, mon frère qui est mon aîné qui est parti dans des études de commerce, Sup de Co compta et moi qui depuis toute petite je me suis dit que je ne voulais pas être dans les bureaux.	Influence de l'entourage	Choix du métier
L 26 j'ai poursuivi en maîtrise de gestion	spécialité	métier
L 14-17 J'ai été conseillée, on m'a dit pourquoi tu ne vas pas dans les ressources humaines. Dans les ressources humaines tu auras du contact, etc ... J'ai dit pourquoi pas, j'ai une de mes sœurs qui travaille dans un laboratoire pharmaceutique	Influence de l'entourage	Choix du métier
L 30-32 il y a toujours un déclic dans ta vie professionnelle et je l'ai eu donc il y a quatre ans où là c'était trop. Je ne pouvais plus, je ne pouvais plus,	Décision personnelle	Désir de changement de métier

j'ai dit non, dans mon bureau		
L 35-36 Et j'ai eu ce déclic au niveau de l'entreprise où j'ai négocié mon départ et j'ai dit stop, je peux plus	Transition professionnelle	Désir de changement de métier
L 36-39 Là, j'ai dit, maintenant je ne suis plus dans les bureaux je suis partie, mais il faut que je fasse quelque chose. J'ai bientôt, ben, j'avais quarante ans, non pas encore, J'ai bientôt quarante ans, j'ai quinze ans d'expérience en gestion compta, on ne peut pas comme ça changer de voie et donc je me suis herchée	Distanciation Posture réflexive Référence à ses expériences de vie Maîtrise des savoirs enseignés	Désir de changement de métier
L 39-42 j'ai dit il faut que je cherche le contact, pourquoi pas partir dans la formation, je vais trouver ce contact et je vais garder mon acquis, mon expérience dans mon domaine donc c'est vrai qu'après j'ai dit c'est vraiment ça, il faut que je me lance la dedans.	Projet personnel Besoin de contact / choix choix	choix du métier de formateur
L 43-45 c'est vrai que le milieu de la formation lorsqu'on n'est pas connu au départ, il n'y a pas forcément d'annonce, on a un réseau, chaque organisme de formation a son réseau de formateur et pour rentrer dans un réseau c'est pas forcément facile	La formation c'est un réseau	Se créer une identité reconnue
L 52-54 C'est vrai que c'est un petit peu dur, c'est vrai que c'est une remise en question. Puis après, le fait de décrocher une premier, une première formation,	Remise en cause importante Le premier « rôle » (décrocher)	métier
L 65 l'on vit son métier, on le vit à fond et on le vit de l'intérieur aussi.	Engagement affectif	métier
L 66 tous les jours j'apprends des choses nouvelles.	Echange avec les apprenants	métier
L 67-68 je suis là pour délivrer des connaissances le mieux possible	rôle du formateur enseignement repose sur une démarche didactique	Métier
J'ai un retour par les stagiaires qui est énorme.	Echanges avec les « stagiaires »	Identité reconnue

L 72 Donc vraiment c'est quelque chose de fort	Echanges, relationnel : engagement affectif	métier
L 105 ils avaient passé une annonce. J'avais répondu à une annonce	Processus recherche d'emploi	Métier
L 110-112 Non ce n'était pas un temps complet. Je faisais rire tous les gens de ma famille en disant « j'ai décroché mon premier contrat officiel en CDD en formation à 35 heures..., par mois. C'était deux demi-journées par semaine	précarité	métier
L 112-113 Mais je m'en fichais. C'était une expérience, c'était d'avoir le pied dedans.	La formation c'est un réseau / reconnaissance	Etre reconnu dans le métier
L 134 Non. Par rapport à tout ce que j'ai dit, je n'ai pas reçu de formation de formateur.	Aucune formation Description d'acquisition des compétences par l'expérience	Métier / identité
L 138-141 à la Chambre de métiers où on arrive, on fait partie, on a l'impression de faire partie intégrante de la chambre de métiers, même si on ne vient pas tout le temps. Je ne connais pas tout le monde, mais on va se dire bonjour et puis il y a un relationnel qui se met en place, on fait partie d'une équipe	Fait partie de l'équipe, intégrée Socialement reconnue Appartenance sociale à une collectivité/constitution d'une identité	identité
L 141 148 L'I, mais c'est rien du tout, mais c'est mortel. J'arrive là bas, alors j'y vais de moins en moins souvent, j'y suis allé au mois d'Octobre ou Novembre, mais c'est triste à mourir, mais même au niveau des équipes, j'ai l'impression que personne ne se parle, mais c'est horrible. Il y a une ambiance épouvantable. Mais je l'ai ressentie. A la limite c'est étouffant. Mais même au départ, on arrive avec sa petite malette, on vient chercher ses petits papiers on va dans sa salle et terminé. D'un autre côté, j'interviens deux fois dans l'année pour eux. Mais on a vraiment l'impression d'arriver, personne ne vous	N'appartient pas à une communauté /n'est pas socialement reconnue Pas d'identité Malaise identitaire	Identité professionnelle

connaît		
L 156-159 devenir formatrice, ça s'apprend, mais il y a aussi une partie en soi qui fait qu'on peut l'être ou pas. Et cette partie là je la sens en moi. Ça paraît très prétentieux, mais je le suis pas du tout, parce que j'ai pas l'habitude de me mettre en avant, mais ça j'en suis intimement persuadée	Savoirs formels « explicites » à acquérir Savoirs informels « tacites » ou ressources personnelles	Métier/compétences
L 163-165 de toute façon n'importe qui peut être formateur, pas besoin d'être formé à ça. Si on connaît son domaine, on délivre la formation et point barre !	Image peu valorisante du rôle du formateur Processus de transmission des connaissances basé sur l'enseignement = démarche didactique	Identité Métier/rôle
L 167-171 ça ne m'empêche pas de penser qu'effectivement il y a quand même, il y a le plus, comme un commercial, il y a des techniques de vente, il y en a qui sont très bons et il y en a qui ne sont pas bons. Ils ont leurs fibres, ils ont quelque chose qui fait qu'ils vont réussir dans ce domaine et pas d'autres. Et je dis que là il y a ce petit, quelque chose. Alors après, on peut toujours s'améliorer	Image du rôle du formateur La compétence fait corps avec la personne Savoirs « tacites » : ruse/ingéniosité	Métier et identité
L 175-176 alors les compétences nécessaires pour être formateur ?C'est le blanc. En fait je ne sais pas.	N'est pas en mesure d'explicitier les connaissances nécessaires à l'exercice du métier	métier
L 176-178 Spontanément, être à l'écoute de la personne, essayer de comprendre ses attentes pour essayer dans un groupe de ne pas laisser quelqu'un sur le bord de la route. Après, délivrer son message et essayer de le délivrer de la façon la plus claire possible.	Empathie Démarche didactique	Métier / compétences
L 179-194 je réfléchis tout le temps à la façon, d'une formation à l'autre je vais avoir une approche complètement différente. Parce que je vais délivrer mon message, moi je connais la difficulté du	S'interroge régulièrement sur ses pratiques : Distanciation/réflexivité	Métier

<p>formateur c'est d'être la passerelle pour faire passer cette information auprès des stagiaires. Connaître, on peut dérouler son cours, ils y en a qui comprennent, qui captent, et puis d'autres qui ne captent pas, bon ce n'est pas grave puisque de toute façon on a délivré.</p> <p>Alors d'une formation à l'autre, notamment en compte je vais les faire différemment parce que je me suis rendu compte, alors je délivre mon cours et puis je me rends compte que ça a du mal à passer. Alors avec certaines oui, avec d'autres moins. Donc c'est essayer toujours de se remettre en question, aussi le formateur c'est dire « on maîtrise son domaine » mais toujours se remettre en question pour dire je vais le faire passer différemment. C'est pas parce qu'il y a un plan, ne pas être rigide, par rapport à une formation et puis s'adapter au public que l'on a en face de soi. Donc ne pas se dire « voilà, j'ai mon cours, ça va se passer comme ça et ça se passera toujours comme ça » En fait je me rends compte, et ça c'est pareil, alors, je ne sais pas si il faut s'adapter ou s'il faut rester, alors on reste dans un cadre, parce que le message dans un cadre est le même à délivrer mais la façon dont on va le délivrer pourra être différente. Moi, je pense qu'elle peut être différente.</p>	<p>Rôle</p> <p>Méthode didactique</p> <p>Description de l'agir professionnel/agir en compétences variation de la forme, pas du contenu</p> <p>optimisation des apprentissages informels</p> <p>autonomie du formateur qui agit en situation réflexivité : analyse de l'expérience passée/ correction consolidation des pratiques : efficacité professionnelle</p> <p>Méthode didactique</p>	<p>Rôle</p> <p>compétences</p>
<p>L 194-195 Après je me trompe peut être ? Parce que je n'ai pas de formation de formateur. Moi je tâtonne,</p>	<p>Pas de connaissances explicites : savoirs expérientiels tacites</p>	<p>métier</p>
<p>L 195-201 être à l'écoute c'est adapter son contenu aux personnes pour avoir un maximum d'informations qui passent auprès des stagiaires. Après, c'est vrai que je vais rester énormément dans le relationnel parce que je suis partie dans ce domaine</p>	<p>Réflexion sur ce qui est opportun Effort d'adaptation Capacités relationnelles et émotionnelles</p> <p>Engagement affectif</p>	<p>Métier</p> <p>Identité personnelle</p>

là, parce que j'ai été en manque, j'avais besoin de cet échange pour me retrouver moi-même quelque part, je me suis perdue pendant quinze ans à faire des choses qui ne me plaisaient pas, c'est vraiment ça. A tel point que je suis ultra sensible		
L 210- 215 A la fin d'une formation je pense déjà à la façon dont je vais essayer de faire passer quelque chose qui n'est pas bien passé, de trouver des idées, adaptées à la compta, des idées, j'essaye de trouver des idées Visuelles et pratiques pour adapter quelque chose de pénible et rigoureux, pour essayer de trouver des passerelles, donc toujours des idées nouvelles et alors je suis contente toute seule. C'est un travail dans ma tête, personne ne m'entend, je fais cela à la maison,	Réflexivité – agentivité : construction des savoirs – autonomie ds choix et décision Apprentissage du formateur – attention positive Empathie Effort d'adaptation pour construire soi-même sa qualification – le formateur = sujet social apprenant Faire preuve de créativité Une passion	Métier compétences
L 222-224 donc le matin, je me dis, « voilà, j'ai mon déroulement, je vais le faire comme ça », alors quand c'est en cours de formation je connais déjà les stagiaires, « mon déroulement je vais le faire comme ça »	Questionnement toujours présent : s'interroge sur ses pratiques régulièrement Professionnalité Description de l'agir professionnel	Métier / compétences
L 230-231 Les missions du formateur. J'ai des missions à remplir par rapport à mes formations ? Dans l'ordre je ne sais pas	Doute, hésitation	métier
L 243-253 Une des missions c'est de rester assez	Compétences	Métier : rôle

<p>concret dans le message qu'on délivre puisque que l'on est devant un public d'artisans qui ont besoin d'avoir une formation qu'ils puissent mettre en pratique rapidement puisqu'ils sont déjà dans le concret. Ce n'est pas des formations théoriques, il faut rester proche de quelque chose qui puisse être mis en application rapidement. Je pense que c'est une mission du formateur de ne pas s'éloigner de la réalité. J'ai oublié les missions les plus importantes. C'est tout dans le désordre et la plus importante va arriver en dernier. La question est peut être pas forcément bien comprise, parce que la mission d'un formateur à la Chambre de métiers c'est de délivrer...euh pas un message, parce qu'on n'est pas dans les messages, mais d'arriver à faire passer des connaissances à un public quel qu'il soit. Mais cela, que l'on soit à la Chambre de métiers ou ailleurs, c'est le rôle d'un formateur.</p>	<p>Effort d'adaptation</p> <p>Prise en compte de l'apprenant (ce qui fait écho pour l'apprenant)</p> <p>Réflexion en cours et sur l'action</p> <p>Faire passer un message : savoirs théoriques</p>	<p>Métier : rôle</p>
<p>L 257-262 En fonction du public, notre rôle c'est de s'adapter à son public, le rôle, la mission du formateur, c'est de s'adapter à son public. On ne va pas, faire une formation de la même façon avec des adultes artisans qu'avec des jeunes comme à l'A qui sont en recherche, qui sont un peu perdus et qui se cherchent et qui n'ont pas d'expérience, ça ne va pas être du tout le même genre de formation. On s'adapte, la mission en premier lieu c'est de s'adapter à son Public</p>	<p>Faculté d'adaptation</p>	<p>Métier : qualités</p>
<p>L 264-277 La Chambre de Métiers contrairement aux autres organismes, c'est de partager son savoir et ça c'est génial. Entre formateurs, ce qui ne se fait pas</p>	<p>échange de pratiques enrichissement par mutualisation</p>	<p>Identité</p>

<p>partout. J'ai pas une expérience énorme dans d'autres organismes mais que ce soit l'I ou à l'A, chacun a ses supports. On peut avoir dix fois le même support présenté différemment parce que chacun, chaque formateur est différent, mais voilà, chacun peut arriver avec son support à lui, dans sa petite mallette et il va repartir à la fin de la journée avec son support à lui dans sa petite mallette. Là, à la Chambre de métiers, ce qui est extraordinaire, c'est cet échange. C'est mettre toutes nos richesses dans un même pot pour en ... C'est un plus, au final pour les stagiaires, c'est faire évoluer constamment... Parce quand on est tout seul, on n'a pas forcément envie de faire évoluer un support de cours, on a travaillé ... parce que cela prend du temps de travailler sur un support de cours, si on l'a fait tout seul, on a travaillé, on est content, on va le garder un certain temps puis on ne va pas forcément se remettre en question tout le temps pour refaire parce qu'on sait que ça va prendre du temps. Donc on en a peut être l'envie, mais on n'a pas forcément le temps donc là,</p>	<p>Travail collaboratif</p> <p>Remise en question</p>	
<p>L 279-282 Les formations à distance, telles que le @learning, mais pas forcément que cela. Tout d'abord est ce que cela te parle ? Ca me parle. Je suis très frustrée. Pour moi c'est trop tôt</p>	<p>Tensions, frustration – Transition Sociale Professionnelle</p>	<p>Identité/FOAD</p>
<p>L 293-294 Il y aurait une sorte de rejet pour l'instant ? Pas rejet, parce que ... Mais presque.</p>	<p>Transition professionnelle difficile</p>	<p>Crise identitaire</p>

L 292 Le stagiaire construit seul ses savoirs, J'ai du mal		apprenance
L 294 -299 Je ne vais pas faire tout pour que ça ne se fasse pas. Je suis parce que ... je suis encoretrès modelable, parce que je suis toute jeune dans mon expérience de formatrice. Donc je suis très malléable et je vais suivre un mouvement et je ne vais pas dire « je suis là depuis vingt ans, votre @learning vous pouvez vous le mettre où je pense, ça me gonfle et je n'ai pas envie de changer !... » Non, je vais changer, je vais suivre le mouvement, mais, pour moi, c'est quelque chose qui mefutur créateur etc ... Donc il est devant sont ordinateur et il va se former tout seul, sans aide, dans un cadre précis avec un outil bien fait. Mais alors, mais de toute façon je..	Opposition simulée/résistance Reconstruction d'une identité professionnelle, d'un agir (le discours est moins fluide, il devient même haché)	Identité
L302-307 L'outil est sympa mais le but c'est que les gens arrivent que ce soit un outil ce n'est pas un support pour le formateur, c'est un outil pédagogique à part entière. Si j'ai bien compris, donc pour la personne, le stagiaire, le futur créateur etc ... Donc il est devant sont ordinateur et il va se former tout seul, sans aide, dans un cadre précis avec un outil bien fait. Mais alors, mais de toute façon je freine sur ça, je freine sur toutes les nouvelles technologies parce que ça m'étouffe.	Transition difficile Autonomie du stagiaire/autoformation Perte du pouvoir de former Peur ressentis négatifs	FOAD Crise identitaire Apprenance Problème identitaire
L Mais j'en pleurerais	crise	identité
L 312 on va tous en crever de cette évolution.	transition difficile	identitaire
L 319 Mais, couper encore l'échange qu'on peut avoir	Plus de repères sociaux	identité
L 321-324 il y a des investissements, il faut toujours être à la pointe du progrès pour pas être mangé ou	Recherche d'explications rationnelles	Transition professionnelle

toujours survivre. Donc après il y a des enjeux financiers, il y a plein de choses qui entrent en ligne de compte qui font qu'on est obligé de suivre ce mouvement. Donc on va le suivre	Explication rationnelle	
L 325 le stagiaire s'organiser sans moi	Autonomie de l'apprenant	apprenance
L 327-329 il y ce tutorat qui n'est pas encore en place. Avec le @learning on va suivre à distance. Et je me retrouve devant mon ordinateur, comme avant, parler de chiffres avec quelqu'un ... virtuel.	Nouveau rôle du formateur Reconstruction d'une nouvelle identité profess	Métier/FOAD
L 339-342 Se dire « c'est frustrant » c'est tout à fait ça. C'est à dire que j'y vais pas à reculons parce que j'ai peur de l'outil, parce que j'ai peur de ne pas m'adapter, parce que moi personnellement ça ne me plaît pas parce que ça va m'enlever du relationnel. Donc le mot frustrant, c'est ça	Frustration, changement de rôle	métier
L 345 c'est le début de la fin quoi !	Ressenti négatif	identité
L 359-360 et il m'a fallut trois demi journées pour arriver à comprendre la finalité du @learning.	rejet	identité
L 362-367 Non, j'avais du mal à le positionner, ce produit. C'est pas un produit ... c'est pas un support de formation. On ne pourra pas l'utiliser pour animer nos formations. Alors une fois que tu as intégré, c'est peut être simple pour certains mais pour moi ça n'a pas été quelque chose d'évident, que j'ai intégré en le rangeant dans la bonne case tout de suite. Pas du tout. Alors là ... ça y est , j'ai compris que c'était vraiment un outil où le formateur n'existait plus (<i>la voix baisse, secret</i>)	(formes négatives utilisées) Crise (discours haché) Disqualification du passé / brouillage des repères	FOAD Identité identité
L 367-369 Le formateur est toujours là ... il est là quelque part pour faire la passerelle mais je suis	Pas de rôle ni de place définie	métier

désolée, c'est un outil qui est fait pour que la personne puisse se former, découvrir dans un cheminement de séquence ... tout seul	Autonomie du stagiaire	apprenance
L 369-373 Le but c'est qu'il n'ait pas besoin d'un formateur. Qu'il ait juste besoin d'un tuteur éventuellement pour synthétiser par rapport à ce qu'il a vu et éventuellement faire un point. Donc il ... se fait son apprentissage ... tout seul et à la limite le formateur est là pour synthétiser avec lui sur les connaissances ..., sur ce qu'il a capté.	Autonomie Tuteur : nouveau rôle	Apprenance métier
L 377-384 Est ce qu'au final on rencontre quelqu'un ? Si on reste derrière l'ordinateur à faire ... un ... suivi à distance honnêtement, j'en reviens au côté frustrant pour moi de ... cet échange à distance. Mais, s'il y a retour ... mais ça ne peut être qu'un retour individuel puisque c'est une formation individuelle entre le stagiaire et le ... donc un retour individuel ... je ne sais pas comment ça va se développer, parce que ça peut être intéressant pour le formateur d'arriver à comprendre ou à suivre ses stagiaires dans leur retour et de savoir s'ils n'ont pas fait fausse route et qu'ils ont bien intégré tout ce qu'il y avait à apprendre par rapport à l'outil pédagogique qu'on leur a mis à disposition	Description du nouveau rôle Individualisation Cheminement / Naissance d'un agir créatif	FOAD métier
L 385-387 le fait de t'en parler ça m'ouvre des petites portes avec un peu de soleil où je me dis « oui, pourquoi pas avec un rôle du formateur complètement différent ».	Posture réflexive en construction	Métier/identité
L 389-392 Accompagner, on est toujours dans le suivi de l'individu et on est dans une partie peut être plus concrète sur son projet. Plutôt que de	Accompagnateur : Changement de rôle	Métier

diffuser une information générale pour un ensemble de stagiaires. On brule cette étape là et on va plus loin dans des étapes plus individuelles ... de l'individu	individualisation	FOAD
L 394-396 Je me projette, mais sincèrement, c'est tout nouveau, ça vient de sortir de ma tête ! Je n'y ai pas réfléchi. J'attends de voir. Je ne me projette pas puisque ... Je me projette avec toi pour la première fois	Perte de repères/incertitudes	identité
L 397 un suivi de présentiel individuel	individualisation	FOAD
L 400-401 honnêtement c'est quelque chose de très nébuleux cette évolution du formateur	Perte de repères / incertitudes	identité
L 401-403 Moi je suis en plein dans le présentiel ... je prends à fond et je m'éclate dans le présentiel, là, on passe, on évolue vers autre chose et cet autre chose reste encore très nébuleux pour moi	Entre-deux Transition difficile	identité
L 405-411 on m'enlève pas une partie de mes fonctions. On me frustre de quelque chose que j'apprécie et que j'aime faire. Mais si on ne fait plus ça, on fera autre chose. C'est pas un problème. On m'enlève ça pour mettre en place autre chose. J'ai pas peur de perdre quelque chose.	Perte de repères, transition professionnelle difficile Processus d'appariement de la personne avec l'environnement – effort d'adaptation	identité
L 424- il insuffle une énergie, une envie d'aller de l'avant	rôle du formateur	métier
L 439-440 Viviane t'as été remplacée par Monsieur Learning de son prénom e, au revoir, vous pouvez rentrer chez vous,	Disparition du rôle du formateur	identité
L 445-447 ça va déplacer le rôle du formateur vers quelque chose, qui pour moi, n'est pas palpable, je ne sais pas trop où on va et là j'aurais effectivement besoin qu'on m'aide à comprendre les nouvelles fonctions du formateur	Prise de conscience Perte de repères L'accompagnement nécessaire : altérité pour construire une nouvelle identité	Métier / rôle identité

<p>L 459-466 l'identité du formateur, euh, dans les autres organismes, y a pas de reconnaissance, d'un organisme à l'autre, ça peut vraiment changé ; y a pas forcément de reconnaissance, c'est à dire, on est sur une liste en tant que formateur, spécialisé dans tel domaine, si je suis organisme de formation, j'ai une demande, je prends ma liste, j'appelle telle personne, vous êtes disponible, bon c'est bien est-ce que vous pouvez venir faire une formation telle journée, ok, merci, au revoir. Si l'identité, on te reconnaît parce que t'es sur une liste par rapport à vos compétences et que vous êtes formateur,</p>	<p>N'a pas le sentiment d'appartenir à une collectivité sociale</p>	<p>identité</p>
<p>L 466-469 la reconnaissance s'acquiert en circuit fermé avec le groupe, le groupe, tu veux dire les stagiaires ? exactement avec les stagiaires</p>	<p>Identité intra-collective</p>	<p>identité</p>
<p>L 469-472 ces organismes sont des sites d'hébergement, il n'y a aucun échange avec le personnel du centre de formation, si ça fonctionnait que comme ça, ça doit être difficile à vivre au bout d'un certain temps ; en tant qu'individu, on a besoin d'appartenir à une famille</p>	<p>Existence non reconnue</p> <p>Etre socialement reconnue/ être membre d'une communauté</p>	<p>identité</p>
<p>L 472-479 alors voilà, la Chambre de Métiers, on a réellement cette identité de formateur où on appartient à une famille, on a notre salle où on va se retrouver, où on va échanger et là, voilà, on a notre identité, notre parcours avec notre groupe, on ferme notre porte, et après c'est notre petit monde, les échanges qu'on peut avoir avec le groupe c'est vraiment, c'est pour nous, et puis, après, on a quand même un échange et on existe à part entière en tant que formateur on est plus qu'un numéro de téléphone sur</p>	<p>Le groupe de formateurs</p>	<p>identité professionnelle</p>

une liste qu'on peut appeler. Je pense que ça c'est très important d'exister pour soi et voilà ces deux exemples sont opposés.		
--	--	--

Annexe 5**Analyse Entretien Brigitte**

Interactions	Unité de sens	Thèmes et sous-thèmes
<p>L 2-9 j'avais fait des études de droit social sans savoir où ça allait me mener si ce n'est que aider les autres et avoir des conseils à pouvoir apporter à l'époque surtout à des salariés. j'ai évolué sur des boulots alimentaires, j'ai travaillé un petit peu dans des organismes de formation mais en tant qu'administrative ou vendeuse-conseil en formation dans la boisson notamment, chose qui m'avait beaucoup plu sans aborder la formation elle-même et puis j'ai eu un arrêt d'activité pour motif personnel et une situation financière difficile. J'ai ouvert un journal gratuit et je me suis trouvée face à une recherche de prof de droit dans un organisme de formation pour des niveaux BAC, DPECF ET DECF</p>	<p>Description trajet professionnel</p> <p>Référence aux expériences de vie</p>	<p>Métier</p>
<p>L 9-16 je me suis dit que ma foi j'en avais envie, j'avais du bagou, la matière je la maîtrisais et que c'était une expérience qui quelque part m'attirait ; alors, une petite précision quand même je ne voulais pas rentrer dans l'éducation nationale dès le départ, par le carcan que ça me semblait être et pour une raison qui était de ne pas aimer avoir des aspects disciplinaires à engager et donc pas être très intéressée par des animations de classes de jeunes non professionnels. Donc cette annonce, c'était l'opportunité un petit peu que j'attendais</p>	<p>Appui sur son histoire de vie</p> <p>Ruse / maîtrise des savoirs enseignés : description des compétences nécessaires – combinaison des savoirs mobilisés</p> <p>Opposition à la pédagogie</p> <p>choix formation adulte</p>	<p>Métier / compétences</p>

<p>L 30-37 comment as-tu appris ton métier ? sur le tas, sur le tas, je me suis retrouvée dans une salle un peu étonnée que personne ne soit là pour vérifier mes compétences et puis vaille que vaille, à l'arrache, euh, à l'impro totale sur la forme ; sur le contenu, j'ai pris le référentiel de chaque formation et j'ai construis mes cours, le problème c'est que j'avais peu de temps, donc des cours très théoriques et la première approche a été de me dire, je suis mauvaise, je ne fais que lire mes notes, je n'ai qu'une envie c'est de les lâcher et je serai formatrice le jour où je les lâcherai</p>	<p>Bricolage</p> <p>Autonomie du formateur – agit en situation Construction de l'agir professionnel en situation Savoirs formels + savoirs expérientiels</p> <p>Réflexivité : réflexion en cours et sur l'action</p>	<p>Métier</p>
<p>L 39-42 trois ans, pour les lâcher complètement ; la première année, je les ai lâchés un petit peu plus, la deuxième un petit peu plus encore et c'est à partir de la troisième année où j'ai pu animer des stages de formation avec, certes, toujours énormément de documents sur la table mais sans avoir besoin de les ouvrir</p>	<p>Analyse critique des pratiques et prise de recul Effort d'adaptation pour construire soi-même sa qualification</p>	<p>Métier</p>
<p>L 45-49 aucune ! euh, j'ai eu un stage de trois jours, je travaillais à E à l'époque, en gestion de conflits, on avait un formateur qui avait un gros souci, qui avait peur en fait des groupes, et euh, par solidarité, on l'a accompagné pour pas qu'il soit mis un petit peu sur euh, vu comme un maillon faible, on l'a accompagné, donc on a eu l'occasion, effectivement d'être filmés</p>	<p>Formation professionnelle</p>	<p>Métier</p>
<p>L 49-53 ça a pu être intéressant effectivement de voir, moi notamment, je me suis assez souvent proposée pour faire les jeux de rôles et de voir différentes approches, euh intéressantes ; mais sinon, formations</p>	<p>Réflexion cognitive opérée sur une expérience Réflexion sur ce qui est opportun</p>	<p>Métier</p>

théoriques, rien, rien. pas de formation de formateurs donc ? non, non		
L 57-66 la première, la première, c'est redonner confiance souvent à un public qui n'a pas même connaissance de ses capacités intellectuelles ; lui redonner la preuve qu'il est capable d'écrire, qu'il est capable de raisonner, qu'il est capable de réfléchir : première mission ! voilà ! ensuite c'est d'amener à intéresser le public sur les enseignements que je peux leur transmettre ; certains arrivent conquis, d'autres d'emblée, arrivent à reculons et je dirais que c'est ce public là qui est peut-être le plus intéressant à amener à une forme de satisfaction dans le contenu, dans la forme, donc je pense que la Chambre de Métiers a la nécessité d'être professionnelle dans le sens où elle doit pouvoir, pour moi, apporter un tas d'anecdotes, d'exemples précis concrets, par rapport à des transferts de connaissances.	Rôle du formateur Accompagnement / formateur facilitateur Démarche didactique : transmission de savoirs S'adapter aux variabilités des contextes de travail Capacité à faire référence à ses exp passées Ce qui fait écho à l'apprenant	Métier / compétences
L 70-74 je trouve énormément, sur des retours d'expérience, cas pratiques vécus, subis ou développés, peu importe, et c'est vrai que je m'assois dessus beaucoup et je m'aperçois que dans le retour en tout cas qui est fait, c'est ce qui semble le plus interpeller en fait les stagiaires et aussi les intéresser et les anecdotes portées sur chaque domaine de connaissances à transférer	Effort d'adaptation Efficacité professionnelle Réflexion dans et sur l'action S'appuie sur ses ressources personnelles Prise en compte des apprenants Démarche didactique	Métier / compétences
L 87-90 j'ai demandé au responsable de service de ne plus l'enseigner parce que je manque effectivement à mon sens à moi d'expériences actuelles ; mes	éthique professionnelle par rapport à sa pratique capacité de choix - réflexion sur ce qui est opportun	Métier

<p>expériences datent maintenant de six ou sept ans et me semblent trop en décalage par rapport au cours que je pourrais apporter, par rapport à ce que j'ai fait antérieurement.</p> <p>L 94-107 b14 : quelles sont les compétences que doit posséder le formateur ?</p> <p>B14 : ah, moultes... ! capacité...euh, capacité d'adaptation incontestable, ça va de soi, capacité d'animation, euh... compétence d'organisation aussi : organisation personnelle quant à la préparation bien évidemment mais organisation aussi quant au support pédagogique et quant à l'animation même des groupes ; parfois, on arrive sur un même thème et on va l'aborder complètement différemment en fonction du questionnement, du caractère, des motivations, des attentes, de ce groupe, donc ça être capable aussi d'être quelque part un caméléon, euh de changer de peau et euh, je trouve ça assez intéressant ; bon si voilà, de nouveau un retour d'expérience, c'est d'avoir été salariée et employeur et de pouvoir, effectivement, avoir ce double regard, alors, transmettre aussi autant que faire se peut tant aux uns qu'aux autres d'ailleurs, et ça cette double vision ça me semble important aussi à pouvoir transmettre</p>	<p>Effort d'adaptation</p> <p>Besoin d'espace pour réfléchir à sa pratique</p> <p>Adaptation de l'agir professionnel</p> <p>Place importante donnée à l'apprenant</p> <p>Questionnement toujours présent – posture réflexive / empathie</p> <p>Articulation entre connaissances formelles et efficacité professionnelle</p> <p>Alternance : temps institutionnel et personnel (expériences de vie) – agir avec pertinence</p>	<p>Métier / compétences</p>
<p>L 114-115 accepter la critique, être extrêmement à l'écoute ;</p>	<p>Savoir faire relationnels / empathie</p>	<p>Métier</p>
<p>L 118-121 l'envie, l'énergie, le dynamisme, autres compétences ou qualités</p> <p>l'envie, le dynamisme et l'énergie, il faut avoir les trois...</p> <p>complètement, il faut avoir les trois</p>	<p>Savoir-être</p>	<p>Métier</p>

<p>L 124-126 parce qu'on le voit bien là, moi je manque de théorie, je suis complètement pratique et je ne suis pas une théoricienne, lacune en même temps, sans doute, c'est perfectible sans doute ?</p>	<p>Fait appel à ses savoirs tacites – ne possède pas de savoirs explicites</p> <p>Remise en question</p>	<p>métier</p>
<p>L 130-138 b19 : qu'est-ce que ça t'évoque ? je l'avoue, pas forcément quelque chose de très positif...sachant qu'il y a du positif, qu'il peut y avoir du positif, et définitivement, y en a ! Mais moi, ma première approche, c'est couper ce lien qui m'intéresse prodigieusement, ce lien humain de face à face et on me dira que peut-être que l'échange sur des plateformes peut exister, pour moi, rien ne remplacera jamais, des yeux, des gestes, des mouvements, un corps, un échange physique, première chose. Rien ne remplacera non plus un échange du groupe ; moi, y a un certain nombre de cours que je construis par les apports des uns et des autres, donc ça me semble être une lacune</p>	<p>Transition difficile</p> <p>Savoirs répertoriés bousculés / disqualification du passé Ressource collective</p> <p>Langage chargé de significations affectives</p> <p>Ciment indispensable qui relie soi et les autres</p> <p>Notion de groupe essentielle dans la construction des apprentissages</p>	<p>Identité/transition professionnelle</p> <p>FOAD</p> <p>métier</p>
<p>L 138-146 Par contre, il est évident aussi que sur certaines parties de cours qu'on peut tous avoir et qui sont finalement assez rébarbatifs parce que très théoriques moi je pense qu'effectivement ça peut être un bon outil quand on y réfléchit bien pour effectivement inciter les gens à gagner du temps et à dire de débroussailler le terrain chez eux et avec des écrits qu'ils peuvent s'approprier à tête reposée tranquillement pour après revenir en groupe, en contact physique, pour faire des debriefings bien évidemment et aller au delà, pratiquer des exercices qu'on n'aurait pas eu le temps de faire, jeux de rôles,</p>	<p>Point positif : apports théoriques</p> <p>Recherche de sens : articulation individuel et collectif</p> <p>Plus de possibilités d'action pour le formateur</p>	<p>FOAD</p> <p>Apprenance</p> <p>Métier / rôle</p>

etc, sur certains stages, ça peut être un outil intéressant et il faut sans doute l'intégrer à l'avenir aussi dans nos formations	Alternance possible – nouveau rôle : facilitateur	
<p>L 147-156 mais c'est aussi un excellent outil de chômage pour les futurs formateurs.</p> <p>oui, tu penses que ça peut, un jour...</p> <p>mais oui, ça peut, mais oui, fatalement ; le danger, aussi, alors, je vais me montrer un peu syndicaliste dans ce sens, les plateformes ouvertes, comment mesurer le temps, et euh, moi je suis quelqu'un qui ouvre très facilement le standard, le mail, etc et je me rends compte du temps que ça représente dans une semaine cette ouverture que j'appelle du SAV, du service après vente et j'ai peur qu'avec ce genre de pratique, les choses aillent, euh ; moi, je les pratique moi par volonté, par carisme on va dire par contre j'aimerais pas qu'elles me soient imposées par une structure si par là même, ferait une économie sur mon temps de prestation.</p>	<p>Précarité / malaise</p> <p>Absence de contrôle sur les éléments</p> <p>Détricotage résistant</p> <p>Economies financière</p>	<p>Identité / estime de soi</p> <p>FOAD</p>
<p>L 165-166 quelles sont les perspectives d'évolution pour le formateur ? Comment le vois-tu évoluer par rapport à cet outil ?</p> <p>L 168 il peut disparaître à l'extrême...</p>	<p>Peur/sentiment négatif</p> <p>Transition professionnelle difficile – brouillage des repères (entre-deux)</p>	<p>Crise identitaire</p>
<p>L 171-176 je lui vois un rôle de coordinateur peut-être plus finalement qu'un rôle de formateur où l'apport des connaissances aurait été fait par l'outil informatique et le formateur deviendrait plus animateur, c'est meilleur comme mot, vraiment du groupe sur des retours d'expérience, sur des questions, où il n'aurait finalement qu'à réguler le</p>	<p>Nouveau rôle : animateur</p> <p>Faire du groupe une ressource à part entière</p> <p>Changement de rapport au savoir : deuil de la</p>	<p>FOAD</p> <p>métier</p>

temps de parole des uns et des autres et peut-être quelques rectificatifs mais plus cet apport de connaissances pur et dur	transmission des savoirs savants Disparition du rôle traditionnel	
L 176-177 le stagiaire se formerait seul et se prendrait en main en dehors de l'institution, chez lui, il le fait déjà dans sa vie quotidienne.	Autonomie du stagiaire – agentivité de l'individu	apprenance
L 180-181 pour moi de toutes façons, le e-learning passe obligatoirement par des regroupements physiques, l'aider à apprendre ; j'arrive pas à le concevoir autrement.	Alternance de temps présentiel et de temps individuels résistance	FOAD apprenance
L 184-186 une plateforme pourrait animer les questions des uns et des autres sans que ce soit forcément le formateur qui y réponde. Les stagiaires communiqueraient entre eux.	Autonomie des stagiaires Disparition du formateur – absence de contrôle sur les échanges	apprenance
L 187-193 donc, si la personne qui fait ça n'est pas forcément le formateur, tu imagines que ça puisse être qui ? ça peut être, ben euh, toute personne, je pense à un agent économique, je pense, euh, les personnes d'aujourd'hui qui travaillent au CFE sont parfaitement pointues sur la création, la reprise, elles pourraient aussi être amenées à, peut-être pourquoi pas, à intervenir ; je ne pense pas que cette réponse en ligne, forcément, soit que de la seule compétence du formateur.	Les différentes ressources possibles	apprenance
L 195-196 ça pourrait être plusieurs intervenants qui pourraient prendre le relai du Formateur		apprenance
L 197-199 comment tu penses, toi, d'adapter, et si		

<p>on te proposait un appui, de quel ordre serait-il ? ? ? (<i>soupirs</i>)</p>	<p>transition difficile – apnée sociale –manque de repères sociaux</p>	<p>identité</p>
<p>L 214-223 Oui ! je m'adapterai parce que ça m'intéresse aussi finalement ludique ; si je prends l'exemple présent de ce qui se passe par rapport à la création d'entreprise, euh, c'est plutôt bien fait, euh ça brise un peu la petite routine dans laquelle on pourrait s'installer au bout de quelques années d'exercice et se dire finalement, ah bien oui, c'est... oui de repérer aussi, tous les les , la valeur ajoutée de l'outil par rapport à ce que soi même on peut proposer et de l'utiliser réellement en se disant : ça c'est bien mieux que moi tout ce que je pourrais inventer avec mon paperboard ou etc, parfait, par contre, être très vigilant sur les lacunes aussi qu'on pourrait pointer euh, y en a toujours et à ce moment là, faire en sorte, absolument, de combler ces lacunes</p>	<p>Cheminement de la pensée/évolution Avantage</p> <p>Avantage</p> <p>Naissance d'un agir créatif Reconstruction d'une identité</p> <p>Evaluer les connaissances acquises et ajuster : rôle de facilitateur</p>	<p>FOAD</p> <p>Identité</p> <p>métier</p>
<p>L 223-227 le formateur deviendrait, je réponds aussi un petit peu à la précédente question en même temps, mais à complément de connaissances et d'apports de formation par rapport à un outil qui ne pourra, à mon sens, jamais complètement répondre à toutes les questions que se pose l'esprit humain, enfin le cerveau humain et ... c'est clair.</p>	<p>Personne ressource parmi d'autres : favorise l'accompagnement aux ressources</p>	<p>métier</p>
<p>L 232-240 il faudrait qu'il soit plus informaticien (<i>rires</i>) que je ne le suis, accepter que mon temps de travail se passe devant une machine infernale plus que devant un groupe d'yeux ouverts et épanouis et heureux ; bon, certains jours, ça peut présenter des</p>	<p>Nouvelles compétences techniques</p> <p>Transition difficile / malaise</p>	<p>métier</p> <p>Identité</p>

avantages quand nous-mêmes, on n'a pas la patate et euh, et en fait, ça, ça, à en même temps quelque chose de positif par rapport à ce que je disais, du coup par rapport au tout début de notre conversation, c'est que on doit pouvoir quelque part considérer que les aspects théoriques sont vus, ont été abordés, et pouvoir plus s'épanouir dans des différents jeux de rôles, euh, divers et variés ou effectivement ça demanderait des compétences, cette fois, un petit peu plus d'animateur	<p>avantage</p> <p>plus de liberté d'action pour innover – être inventif</p> <p>nouveau rôle</p>	<p>FOAD</p> <p>métier</p>
L 253-256 en espérant avoir des formateurs qui ont un vécu de e-learning, moi, je reviens toujours à l'expérience professionnelle et que avec leur recul, ils puissent nous dire « attention », sur tel ou tel aspect, « n'hésitez pas aussi à développer tel ou tel autre » par rapport à nous	<p>Partage de pratiques, d'expériences/mutualisation des pratiques – aide extérieure pour dépasser ses doutes</p> <p>Posture réflexive en construction</p>	identité
L 256-257 on risque de ramer un petit peu dans les premiers temps j'imagine	Incertitude et manque de repères	Métier
L 265-269 le formateur d'adultes est reconnu par son public, elle est là son identité, c'est bien ça qui compte ; la meilleure reconnaissance c'est d'avoir des gens à qui on a donné envie de continuer à apprendre, qui ressortent de nos formations en parlant d'autres formations d'ici ou d'ailleurs et qui leur ont donné envie de s'ouvrir, surtout sur un public qui n'est pas toujours très ouvert...	<p>Socialement reconnu par les apprenants</p> <p>Faire naître un sujet apprenant</p>	Identité professionnelle
L 272-277 on entend souvent « je ne suis pas capable de » « je ne suis pas un intellectuel, moi je ne sais pas écrire, moi je ne sais pas m'exprimer » ; le but, c'est qu'ils n'aient plus envie de le dire ; c'est vraiment la	Rôle du formateur	métier

première chose essentielle ; on leur a donner envie d'apprendre (c'est pas commercial du tout ce que je veux dire) ; c'est un développement humain, cette curiosité finalement qu'ils n'ont pas toujours		
L 277-289 dans la vie en générale, dans la société, le formateur, les gens ne savent pas forcément de quoi retourne la profession mais c'est un métier correctement considéré, profession moyenne, à un niveau intermédiaire je dirais, voilà ; au niveau des professionnels chefs d'entreprise, souvent ils auraient tendance à considérer les formateurs comme des théoriciens, des gens qui ne connaissent pas la réalité ; d'où, mon retour sur le début de la conversation, là, effectivement quand on est expérimenté sur le sujet qu'on transmet, là y a pas de souci, on a une reconnaissance mais on doit leur prouver toujours, notre identité professionnelle de par nos différentes expériences passées et les anecdotes rapportées et par le statut qu'on peut avoir. Dans la maison, le service formation est un service assez à part, je dis souvent, peut-être c'est choquant mais moi je me prends comme un papillon, c'est à dire que moi j'interviens dans différents types d'organismes et avec différents publics	<p>Pas de réelle identité</p> <p>Faire la preuve / efficience du formateur</p> <p>autonomie</p> <p>Précarité ?</p>	<p>Identité</p> <p>Identité professionnelle</p> <p>métier</p>
L 293-304 pour moi, c'est une reconnaissance par l'autonomie, par la liberté ; alors, si par contre on a besoin d'adhérer à un groupe, d'être entouré en permanence, c'est pas un métier qu'il faut forcément choisir ou alors, il faut le choisir mais dans une seule structure, parce que quand on a besoin de changer plusieurs fois dans une journée, on n'a pas forcément le temps de s'adresser aux collègues ; ça peut être un	Isolement, autonomie	Identité

<p>inconvenient dans la mesure où ça peut manquer un petit peu ; on peut avoir un sentiment parfois d'isolement et de superficialité dans l'échange avec les formateurs qu'on va croiser, ça manquerait peut-être un petit peu de profondeur ; mais à chacun de voir là dessus, moi cette liberté, c'est mon identité, ce côté papillon moi me plaît plus que tout ; c'est quand même le regard du public qui est la meilleure façon d'avoir une identité. J'ai pas besoin du sentiment d'appartenance à un groupe si on revient à la pyramide de Maslow, mais ça reste très personnel</p>	<p>n'appartient pas à une communauté</p> <p>S'est forgé sa propre identité</p>	<p>Identité</p>
<p>L 307-323 et dans notre institution, la Chambre de Métiers, as-tu l'impression d'avoir une identité professionnelle ?</p> <p>oui, oui, ce qui me fait dire ça, c'est que dès que je vais à la chasse aux infos, dont je ne dispose pas, ou quand je veux confirmer une information un peu vague pour moi et qu'il me semble nécessaire de confirmer, j'ai toujours extrêmement d'ouverture de la part des différents services, que ce soit le CFE, que ce soit le CAD, les filles au secrétariat ; je trouve énormément de gentillesse d'ouverture et de sens du service vraiment, de la part des collègues ; alors, je suis peut-être un petit peu utopique, ça fait un petit moment que je suis dans la maison maintenant ; si j'étais nouvelle, est-ce que j'aurais la même approche ? je ne suis pas sûre du tout, du tout. Il faut dire que je suis passée par différents services dans cet établissement avant d'être formatrice donc j'ai eu forcément des connaissances avec différents types de personnes qui</p>	<p>Reconnaissance interne</p>	<p>identité</p>

m'ont connue avec un autre statut, ce qui peut aussi modifier peut-être un petit peu l'approche. Mais en même temps, je connais des jeunes formatrices qui sont arrivées ces dernières années, et pour la plupart, je crois qu'elles ont eu des oreilles attentives sur les questionnements qu'elles pouvaient avoir. Après le statut en tant que tel, ça m'est tellement égal que je n'y accorde pas ni d'importance, ni d'attention à priori		
L 333-336 On a tous des rôles très différents, c'est peut-être une vision un peu utopique mais je pense qu'elle est aussi donnée par un chef de service, j'y reviens qui nous accorde une grande confiance, c'est le maître mot aussi pour qu'un service fonctionne et on a une chance incroyable	Chef de service, pas l'institution : particularité	identité
L 337-343 si j'ai bien compris, c'est ton chef de service qui t'aide à construire ton identité professionnelle ? complètement, à 100 % et de quelle façon le favorise-t-il ? en me faisant confiance, en faisant confiance à mes collègues, on nous apportant aussi des propositions d'évolution, en ayant une extrême écoute par rapport à nous et ça pour moi c'est de la reconnaissance de la maison	Chef de service Critères de manifestation de l'identité : - proposition d'évolution - confiance - écoute	identité
L 349-355 sur une très grosse structure, sur laquelle je viens de m'engager et puis la fac aussi on peut la nommer, alors là c'est une inexistence totale. Alors là, le côté papillon, c'est plus qu'éphémère, et c'en est même, bon moi j'ai de la bouteille maintenant donc je m'en accommode, c'est pas un souci ; mais c'est non seulement pas accueillant mais c'est presque un rejet	Existence non reconnue de la part de l'institution Pas d'altérité Pas de construction avec le groupe	identité

de la part des collègues, alors là l'identité... ! et c'est une non-existence dans la mesure où moi je n'ai pas le statut de l'éducation nationale, donc je n'existe pas		
<p>L 360-365 il y a une institution qui m'embauche et après il y a des collègues qui n'ouvrent pas la porte, qui répondent que si on veut boire un petit café et bien il y a un troquet à un kilomètre et demi et que pour les photocopies, si on peut les faire ailleurs, ce serait aussi bien, voilà ; ce qui est extrêmement sympathique, ouvert (ton ironique) et donc il faut avoir bien d'autres motivations que celle de retrouver ces personnages.</p> <p>L 372-388 la FOAD va-t-elle apporter des modifications dans cette identité professionnelle ? ?</p> <p>penses-tu qu'elle va se renforcer ?</p> <p>renforcer je ne pense pas, moi dans ma situation personnelle, vu l'existant positif, je ne vois pas comment il deviendrait négatif ; je pense que ça ne va pas changer, mais j'ai peur encore une fois que les rencontres humaines, physiques s'estompent, c'est justement cet aspect là, qu'on en ait moins incontestablement</p> <p>à quel niveau ?</p> <p>je parle entre collègues, stagiaires, ça a été abordé précédemment, là je parle entre collègues ; et là, effectivement que de renseignements glanés, d'informations, d'actualisation, entre deux portes, même si c'est rapide, même si, alors il y aura bien des écrits formels mais le « ah tiens » où sera-t-il ? il pourra exister de temps en temps mais la spontanéité, j'ai peur que tout ça nous mette aussi dans des schémas très conventionnels, très formels plus</p>	<p>Existence non reconnue de la part des collègues</p> <p>Manque de repères Difficultés à se projeter</p> <p>doutes</p> <p>Baisse de qualité des relations humaines</p> <p>Moins de partage de pratiques</p>	<p>Identité</p> <p>identité</p>

exactement encore un peu plus parfois et ça ça risque d'estomper cette identité, car c'est tout ça qui fait mon identité professionnelle dans ces échanges informels, etc.	Appartenance sociale – estime de soi Echanges informels	identité
--	--	----------

Annexe 6**Analyse Entretien Christine**

Interactions	Unité de sens	Thèmes et sous-thèmes
L 6-9 je ne peux pas rien faire ; et je sais pas, je regardais les petites annonces et là je vois, recherche prof de français pour les CAP Cuisine ; je me dis qu'en attendant...et en même temps, j'avais envoyé des courriers à Paris et tout dans les boîtes de conseil	Description du trajet professionnel Référence à la recherche d'emploi	métier
L 11-17 Donc j'ai commencé à regarder, parce que ça me plaisait bien d'autres centres de formation, et j'ai vu des annonces pour prof d'économie générale ; donc, j'ai postulé, j'ai été prise et puis voilà ! de fil en aiguille, je me suis rendue compte que ça me plaisait beaucoup et j'ai cherché sur Rennes, sur Paris, sur Orléans et Tours et j'ai trouvé du boulot sur Tours ! et après effet, boule de neige. Je trouvais ce boulot super épanouissant, le rapport aux gens ça se passait bien, je gagnais bien ma vie et voilà !	Choix	métier
L 20-21 après tout de suite, je me suis orientée vers plus âgés, parce que pas le même rapport entre toi et les stagiaires	Choix	métier
L 26-33 au niveau des BTS, pour eux, je ne suis pas f...je suis prof mais moi c'est vrai que dans ma tête, moi je me sens plus formatrice parce que je n'ai pas de diplôme de l'éducation nationale, moi j'ai juste un master, donc si tu veux, je fais exactement les mêmes choses que mes collègues qui sont à	Statut (dissonance) Problème d'identité professionnelle	identité

l'éducation nationale sauf que n'ayant pas le diplôme de l'éducation nationale, en moi-même, je ne me sens pas prof de l'éducation nationale, tu vois ce que je veux dire ? pour eux, je suis leur prof, pour les autres je suis prof. Mais quand je me présente, je suis formatrice parce que, euh, pourquoi, euh, parce que euh, je bosse beaucoup avec des...adultes, des jeunes adultes		
L 42-47 j'ai découvert que dans le public, il y a le plus de précarité ! dans mon bahut privé, j'ai un CDI de droit privé ! à l'Iut J'y bosse depuis 3 ans, j'enseigne à des DUT, j'ai été prise parce que j'ai un Master, c'est tout, suite à une annonce à l'ANPE ! J'ai pas de contrat et ici c'est pareil, j'ai une lettre c'est tout, alors que dans le privé j'ai un CDI ; après, on le sait aussi, dans le public faut passer des concours.	Précarité	Métier
L 50-56 comment es-tu arrivée à la Chambre de Métiers ? alors là, bonne question la Chambre de Métiers, comment c'est venu... ?bonne question....en fait...je crois que je cherchais...oui, non, en fait, c'est le hasard aussi ! euh, au début j'avais que quelques heures, tous les ans je cherchais de nouveaux employeurs, donc je suis allée voir la liste de tous les centres de formation et j'avais entendu parler des CCI, donc du coup, je me suis dit, la Chambre de Métiers, c'est la même chose, c'est l'artisanat, peut-être que eux auraient des besoins, donc voilà !	Précarité Description du trajet professionnel Référence à ses expériences de vie ruse	Métier
L 59 tous les ans, je me remettais en cause	réflexivité	Métier

<p>L 62-75 as - tu reçu des formations de formateurs ? <i>(rires)</i> absolument pas ! et c' est là où tu te dis que tu es un tout petit peu fait pour le métier parce que tu as tout à apprendre, je crois que j'ai fait du mimétisme. J'ai pris tout ce que j'avais trouvé bien chez mes anciens prof plus après y a un truc qui passe ou qui passe pas avec les gens tu vois ! et puis je suis dynamique, ça fait 4 ans qu'on me le dit, donc je comprends bien qu'apparemment le dynamisme c'est bien, un petit peu passionnée et apparemment, ça , c'est un truc qui auprès du public passe et c'est un peu comme si ça se transmettait ! donc le mimétisme et le dynamisme, pour l'instant car moi aussi je ne demanderais que ça d'aller découvrir des nouvelles...alors, l'enseignement en formation d'adultes m'a poussé à aller chercher des infos sur l'animation car être animateur et enseignant c'est pas la même chose. J'ai recherché un peu sur tout ce qui était techniques d'animation. J'ai appris par moi-même, voilà.</p>	<p>Pas de formation professionnelle : appui sur les ressources personnelles – ingéniosité Effort d'adaptation pour construire soi-même sa qualification Apprentissage expérientiel</p> <p>Qualités requises</p> <p>Transformer le vécu en expérience réfléchie</p> <p>Effort d'adaptation pour construire soi-même sa qualification/initiatives – remise en question Optimisation des apprentissages informels, construction de l'agir professionnel Consolidation des pratiques</p>	<p>Métier</p> <p>Métier/ compétences</p>
<p>L 77-80 Mais comme je suis dans trois établissements, je viens, je suis souvent entre deux, tu n'as pas le temps de te poser, et c'est vrai que là ça commence un peu à me...j'aimerais bien aussi apprendre d'autres choses.</p>	<p>Pas d'identité propre/pas d'implication dans l'institution – précarité ?</p> <p>Souhait d'évoluer et de s'ouvrir à d'autres pratiques</p>	<p>Identité professionnelle</p> <p>Métier</p>
<p>L 81-86 combien de jours travailles-tu en animation, par semaine ? les 5 jours, physiquement je suis fatiguée, mais le truc c'est que j'ai pas d'enfants – ça va parce qu'il a quand</p>		<p>métier</p>

même les périodes de vacances ; l'été j'ai quand même deux mois de vacances. Pour l'instant, ça va, mais après...le soir y a la correction des copies, c'est beaucoup de temps, mais je peux le faire parce que j'ai pas d'enfant, mais le jour où j'en aurai ça va être plus compliqué	Description de l'agir	
L 88-92 enseigner, informer, transmettre, animer, tu vois, je fais un distingo entre les deux parce que pour moi, animer c'est plus faire participer et puis recadrer, recentrer, laisser plus le groupe s'exprimer, alors que transmettre et enseigner, c'est plus vous m'écoutez ; après, écouter, évidemment, après je sais pas	Transmission des connaissances : didactique Appui sur le dynamisme du groupe essentiel dans la construction des apprentissages/régulateur	Métier
L 95-103 oui c'est différent mais c'est lié à l'activité même de l'artisanat c'est que c'est une autre problématique quoi ; faut s'adapter à la problématique de la toute petite entreprise, surtout moi pour le commercial, y a du boulot, moi quand j'arrive avec mes gros sabots de commerciale, ils me disent mais qu'est-ce que c'est que ce truc ? et là j'ai envie de te dire : la crise elle me sert bien ! parce que là maintenant, les artisans qui ont des carnets de commande vides, ils comprennent que effectivement, c'est peut-être pas la peine d'attendre d'être dans les difficultés pour anticiper une recherche de clients ! et si et puis il faut être plus compréhensive, pour les adultes	Rôle formateur spécifique CDM Description des compétences du formateur Préoccupation d'efficacité Faculté d'adaptation du formateur Réflexion sur l'action Posture réflexive de l'apprenant Exploite plusieurs ressources d'apprentissage	Métier/compétences apprenance
L 105-110 parce qu'ils ont des vies de famille donc souvent ils peuvent être absents plusieurs fois, alors que mon étudiant, il fait ça une fois, ok, deux fois, je vais commencer à lui dire bon euh ok à d'autres, tu vois, c'est juste ça pour moi qui me semble différent,	Effort d'adaptation Attention positive du formateur Préoccupation d'efficacité	Métier

<p>et puis après le niveau, pour moi, il est moins, compliqué, parce que je fais du niveau bac, alors que quand tu fais de la licence, forcément, donc il faut expliquer, vulgariser, plus c'est lié au niveau du groupe quoi !</p>	<p>Adaptation au public Réajustement / processus conatif</p>	<p>métier</p>
<p>L112-119 moi oh la la ... je distingue les compétences des qualités perso. Les compétences, c'est lié à ce que tu enseignes, c'est à dire que si je fais du commercial, il faut que je sois une bonne commerciale, en stratégie commerciale, en marketing, et d'un point de vue qualité personnelle, là il faut de l'écoute, de la curiosité, du dynamisme, il faut être pédagogue, pour moi, ça veut dire, écouter, être capable de répéter, je ne sais pas comment t'expliquer, pour moi ça veut, t'essaye de bien comprendre le problème, tu t'énerves pas, tu le réexpliques, et tu le ré-épetes et c'est pas grave s'ils ne comprennent pas mais ils vont comprendre, mais cool</p>	<p>Transformer le vécu en expérience réfléchie Préoccupation d'efficacité – preuve de professionnalisme Connaissances didactiques – savoir faire opérationnels et cognitifs Savoir être : empathie, congruence (réflexion sur ce qui est opportun)</p> <p>Se libérer du duo : réussite / échec</p>	<p>Métier/compétences</p>
<p>L 123-131 je suis d'une patience ! je ne sais pas comment ça vient, mais alors ; c'est peut-être la passion du métier ? voilà pour moi, les qualités perso c'est ça. Ecoute, curiosité, respect des autres, pédagogue, faut pas les prendre de haut, faut savoir se mettre à leur niveau, et montrer que l'un et l'autre on a à apprendre ; ah oui, justement, dans la Chambre de Métiers, y a ça aussi : pas se positionner comme avec les scolaires ; là, justement, pour que ça passe, surtout quand tu as des gens plus âgés, tu pourrais te dire quelle légitimité tu as, surtout, moi je pense que c'est aussi pour ça que ça passe bien, j'essaie de me mettre d'égal à égal ; vous allez m'apprendre votre métier, je</p>	<p>Engagement affectif Capacités relationnelles et émotionnelles</p> <p>Souci d'adaptation d'efficacité, réajustement Interrogation régulière sur ses pratiques mutualisation</p> <p>la posture du formateur : accompagnateur enrichissement des pratiques par mutualisation</p>	<p>Métier/compétences</p> <p>métier</p>

<p>vais vous apprendre ce que je sais en commercial</p> <p>L 136-141 les Formations Ouvertes et à Distance ? C'est le truc par internet ou par le CNED ? des trucs ?</p> <p>euh pardon, formation ; c'est difficile d'envisager comme ça une formation à distance, c' est un peu comme du e-learning, bon je ne suis pas trop calée là dessus. Le e-learning ou le CNED par exemple, je ne sais pas trop si c'est ça ?</p>	<p>vision raisonnée – coopération efficace</p> <p>méconnaissance ou rejet ?</p>	FOAD
<p>L 144-145 c'est intéressant, par contre, pour moi, euh, j'ai le sentiment que ça reste encore un outil complémentaire</p>	Idée d' alternance	FOAD
<p>L 145-149 que t'es quand même tout seul, tu te formes seul, que tu sois sur ton PC ou devant ton papier, t'es pas à l'abri de mal comprendre, si encore tu ne comprends pas, tu vas pouvoir, peut-être aller sur internet poser la question, j'imagine y a des foires aux questions des trucs comme ça ; le danger, c'est que étant tout seul tu peux mal interpréter, mal comprendre et assimiler quelque chose de faux</p>	<p>Autonomie du stagiaire</p> <p>Naissance de réseaux sociaux Isolement du stagiaire / autonomie (termes négatifs) Articulation individuel et collectif</p>	<p>Apprenance</p> <p>Apprenance</p>
<p>L 150-151 Donc, j'ai le sentiment que ça vient en complémentarité d'une formation, d'une aide après physique pour l'aider à assimiler les nouvelles connaissances.</p>	<p>Outil</p> <p>Formateur facilitateur</p>	<p>FOAD</p> <p>métier</p>
<p>L 152-155 donc, à ton avis, si je comprends bien, tu penses que ça ne remplaceras jamais le présentiel totalement ?</p> <p>je ne pense pas, je pense que c'est pas possible, et je ne dis pas ça pour sauver mon job ! il manquera quand même quelque chose qui l'aide à se diriger.</p>	<p>Articulation des savoirs : alternance Les modèles d'apprentissage sont complémentaires dans la construction des compétences</p>	<p>FOAD</p> <p>apprenance</p>

<p>L 158-166 alors si ça fait comme dans pleins d'autres métiers, au niveau des machines, tout est automatisé, on va devenir comme l'ancien ouvrier qui faisait son truc du A à Z, on va devenir des gars de la maintenance, quoi ; c'est à dire que je vais être là pour leur expliquer comment marche l'ordinateur, comment accéder, et pour le moment, ça ne m'intéresserait pas ou être là à surveiller son serveur pour voir si tout va bien, est-ce qu'il n'y pas des problèmes de manipulation, j'ai peur qu'on devienne des techniciens. Parce que finalement, on n'aura plus besoin de moi pour expliquer ce que je sais puisque ce sera là ; donc, c'est pas tant sur le fond qu'on aura besoin de moi, ce sera plus pour pallier d'éventuels problèmes ou oui voilà</p>	<p>Nouveau rôle formateur : technicien</p> <p>transition négative</p> <p>Disparition rôle actuel</p> <p>Le stagiaire apprend seul</p>	<p>FOAD</p> <p>FOAD/identité</p> <p>Identité</p> <p>apprenance</p>
<p>L 167- 170 tu vois le formateur devenir technicien et plus le formateur avec les fonctions qu'il occupe actuellement ?</p> <p>oui, oui, pourquoi ils auraient besoin de moi ? Après je ne sais pas ou j'ai du mal à trouver sur quelle interface tel ou tel truc, sinon je ne sais pas à quoi je vais servir !</p>	<p>Transition difficile/crise</p> <p>Disqualification du passé</p>	<p>identité</p>
<p>L 172-174 est-ce qu'un ordinateur peut écouter et résoudre un éventuel problème, est-ce qu'il peut être pédagogue ? enfin tu me diras, si le contenu est super bien fait on n'a pas besoin mais bon.</p>	<p>Ressenti négatif</p> <p>Contenu didactique</p>	<p>Identité</p> <p>FOAD</p>
<p>L 174 Le stagiaire va apprendre tout seul à distance!</p>	<p>autonomie</p>	<p>Apprenance</p>
<p>L 177-190 je ne dis pas que j 'abandonnerai le métier, c'est difficile de répondre à la question parce qu'en fait on ne sait de quelle façon on va avoir besoin de nous ! je ne sais pas demain ce qu'on va me demander,</p>	<p>Pas d'anticipation</p> <p>« entre-deux »</p> <p>Manque de repères / interrogation</p>	<p>identité</p>

<p>c'est dur de répondre. Maintenant, si demain ça ressemble à ce que je te disais tout à l'heure, à savoir d'être plus dans l'explication de comment ça marche et d'être chez moi et d'être tout le temps sur mes mails pour répondre à des questions, je vais avoir besoin d'aide pour qu'on m'explique d'abord comment ça marche, pour être capable de résoudre d'éventuels soucis ; par contre, je ne te cache pas que ça ne va pas me passionner ! Par ce que moi, en tant que formatrice ce que j'aime aussi c'est le rapport à l'autre, et même si tu enseignes la même chose, souvent on dit oui tu dois t'ennuyer, mais non parce que le public qui est en face c'est pas le même ; ou même si toi tu dis la même chose, les ressentis, les questions ne sont pas les mêmes. Je pense que ça ça me manquerait terriblement, quoi. Mais la question est difficile, car on ne sait pas ce que va être demain pour le formateur !</p>	<p>Formateur/technicien</p> <p>Problème de compétence</p> <p>Passion du métier</p> <p>Transition difficile : incertitude Langage chargé de significations affectives Estime de soi ?</p>	<p>FOAD</p> <p>Métier</p> <p>Métier</p> <p>Identité professionnelle</p>
<p>L 194-206 après je fais peut-être ma mauvaise, là où, et pourquoi pas, ça revient à ce que je disais : les nouvelles technologies seraient complémentaires : mais est-ce qu'après ça ne veut pas dire nous donner à nous plus de charges en dehors de la journée de travail ? C'est bien beau un ordinateur mais on en a tous un chez nous, est-ce qu'on va pas nous demander plus pour autant qu'avant ; nous demander plus parce que peut-être il y aura un peu moins de présence ; ça veut dire qu'entre 21h et 23h chez toi, faudra peut-être répondre. Voilà, alors là par contre, même si au niveau du volume horaire ça va pas changer, ça soit la même chose (on n'aura pas besoin de moi le matin mais on</p>	<p>Crise</p> <p>Alternance avec le formateur</p> <p>Changement de rôle : suivi à distance tutorat</p>	<p>FOAD</p> <p>métier FOAD</p>

<p>aura besoin de moi le soir), en quantité ça fait pareil mais en qualité de vie, c'est plus la même ! donc, là moi par contre, ça m'intéresse pas ! parce que tu n'arrêtes jamais de bosser quoi ! déjà actuellement y a des corrections, machin, t'es déjà beaucoup en train de bosser, donc ça ça me plaît déjà moins !</p>	<p>sphère privée</p> <p>Point négatif – refus nouveau rôle</p>	
<p>L 208-217 le fait d'avoir un interlocuteur par le biais du mail, qu'est-ce que tu en penses ?</p> <p>ça ne me dérangerait pas mais pas tout le temps, tu vois ce que je veux dire ? à condition que la personne je l'ai eue un peu dans la journée, tu vois ? mais pas que, sinon ça va pas, je trouve ça un peu moins sympa ! si t'as pas vu la personne, comment te dire, tu te sens moins concerné ou moins...tout ça c'est compliqué à t'expliquer mais. Si la personne je ne la connais pas, je ne l'ai pas vue, je ne sais pas du tout, est-ce que je vais être aussi impliquée dans mes réponses, est-ce que ça va être aussi qualitatif que lorsque je l'aie en face de moi, tu vois ce que je veux dire, je ne sais pas !</p>	<p>Alternance présentiel et mise à distance</p> <p>Implication du formateur</p>	<p>FOAD</p>
<p>L 220-227 si ça suit ce qui se passe dans la société, ça pourrait un jour vraiment venir supplanter l'homme, ça va à une telle vitesse que oui, par forcément dans les dix ans à venir mais ...(de toutes façons je serai à la retraite à ce moment là ! <i>ton ironique</i>).</p> <p>Sincèrement, je le pense, on en est qu'aux prémices ; je pense que demain tout va être numérisé, non seulement parce que l'évolution technologique est irrésistible et ça va aujourd'hui de pair avec la préoccupation qui est de réduire les coûts, réduire les coûts, réduire les coûts, donc j'ai envie de dire, je vois</p>	<p>Disparition du formateur à terme</p> <p>(ironie)</p> <p>Ressenti négatif</p> <p>Pas de maîtrise de la situation</p> <p>Transition professionnelle ressentie comme difficile</p>	<p>Identité</p>

difficilement comment on pourrait y couper		
L 230-234 il faudra qu'il soit très bon en technologie (<i>rires</i>) ! je suis peut-être à coté de la plaque, remarque ; il va falloir connaître la maintenance informatique, il va falloir être, ouais, oh c'est dur, c'est dur, c'est dur ! et puis peut-être plus souple et plus flexible dans ton temps de travail, régulièrement, il va falloir aller voir que ce soit entre midi et deux, le soir, le matin, les week end, oui être peut-être plus souple	Formateur = technicien Transition difficile	FOAD Crise identité professionnelle
L 237-248 dans la Chambre des Métiers, c'est quand même particulier ! je ne suis pas titulaire, un titulaire n'aura pas le même propos que moi. Alors, oui on est professionnel parce que dans la Chambre des Métiers ça fait 20 ans que ça marche, le service formation, machin, mais dans la politique de recrutement, j'ai l'impression qu'on est complètement pas irremplaçable quoi ! mais ça c'est lié à la politique de gestion du personnel que R gère mais qui vient aussi d'en haut ; le but du jeu, c'est qu'il y ait un turn over, on donne pas trop d'heures aux gens parce que après y a des contraintes mais du coup, c'est une équipe où comment te dire...oui moi j'ai le sentiment que si demain je voulais un peu plus, je ne pourrais pas et que je peux partir quoi et que si demain il y a des formations qui se dégagent sur lesquelles je pourrai être placée, je sais très bien qu'on ne me proposera jamais plus d'heures. Donc, si tu veux la reconnaissance là	Pas de véritable identité Estime de soi négative précarité	Identité professionnelle
L 248-249 j'en ai déjà parlé avec des collègues, oui là ça pèse sur la reconnaissance !	Existence dans le groupe de formateurs (échanges)	identité

<p>L 249-252 J'ai le sentiment de ne pas être absolument indispensable, je sais qu'on est content de moi, mais si demain je pars, c'est pas grave, quoi ! Tu vois, ça c'est vraiment propre à ici. J'en ai pris mon parti, c'est comme ça, c'est une structure publique ou para publique, donc faut pas dépasser tant d'heures machin, bon c'est ça !</p>	<p>Fragilité</p> <p>N'existe pas en tant que professionnel reconnu</p>	<p>Identité</p> <p>identité</p>
<p>L 255-256 on s'entend bien entre collègues mais ça n'a rien à voir, mais j'ai pas l'impression qu'il y a une identité forte</p>	<p>La construction de l'identité ne passe pas par les membres de la communauté</p>	<p>Identité</p>
<p>L 256-268 Quand je suis arrivée ici, et que des collègues m'ont dit, je ne suis pas encore titulaire, ça fait 20 ans que je bosse ici et on m'explique que l'activité de formation n'est pas pérenne à la Chambre des Métiers, c'est énorme quand même ! d'accord ! 20 ans c'est pas pérenne ! c'est énorme, là j'ai tout de suite compris. Moi, j'étais arrivée en me disant si ça se trouve...en un mois, j'ai compris mais bon j'en ai pris mon parti. Tu vois je trouve quand même que, c'est pas la faute de R. spécialement, c'est une politique qui est comme ça mais par contre, en fait après ils ont de la chance moi je dis, qu'on fasse notre boulot consciencieusement après tu me diras R. a peut-être eu du flair pour recruter les bonnes personnes mais ils ont de la chance que malgré le peu de reconnaissance il y ait des gens qui soient passionnés et je pense que dans la formation ça marche pas mal comme ça ; parce que vu que tu sais à la limite que tu peux pas avoir plus d'heures et que on s'en fou que ce soit toi ou un tel, tu pourrais très bien dire, je lève le pied</p>	<p>Dissonance</p> <p>Identité grâce aux apprenants</p> <p>Aucune identité par rapport à l'institution</p>	<p>identité</p>

L 269- quand on bosse avec l'humain, tu t'investis	relationnel	métier
L 270-273 la formation, c'est quand même on le sait un métier surtout fait par les femmes parce que c'est précaire dans le sens où c'est des très petits volumes d'horaires et il faut 25 employeurs pour faire un contrat (moi c'est ce que j'en pense quand je parle de la formation)	précarité	métier
L 273 - c'est passionnant	Engagement affectif	métier
L 273-277 par contre, c'est ultra précaire, pour joindre les deux bouts, faut avoir plein d'établissements différents, c'est souvent des femmes parce qu'elles acceptent plus facilement de bosser à temps partiel et de toutes façons, faut qu'elles trouvent du boulot ; donc ça a pas une super image quand même !!	Précarité Image peu valorisée	métier
L 280-287 au niveau du service, R. essaie de créer quelque chose, je ne dis pas, au travers des réunions avec les thématiques des repas et tout (au moins une fois dans l'année, c'est sympa, c'est vrai que souvent je ne peux pas y aller, c'est pas que je ne veux pas, c'est que je bosse ailleurs, c'est toujours le même problème ; j'ai le sentiment qu'il essaie, ça passe essentiellement par ce dispositif là ; à part ça, je ne crois pas qu'il y en ait d'autres, je ne crois pas, plus quelques unes sur des thèmes précis ; j'en ai fait une ou deux sur le BCCEA il y a un an et quelques. Et puis, il vient voir les gens, discuter, sinon voilà, c'est pas non plus...	Identité au niveau du service (interne)	identité
L 290-295 à l'I., encore une fois, je me sens à part même si avec les collègues ça passe bien et tout ; quand je regarde le groupe d'enseignants à l'I., eux, il n'y a pas de souci ils se sentent appartenir à un groupe,	Pas d'identité dans les autres institutions Pas d'appartenance sociale ni collective	identité

ils ont une identité ; moi aussi, je me sens bien dans leur groupe mais moi, moi-même, je me sens à part parce que je n'ai pas le même cursus qu'eux etc et pas le même contrat, mais en même temps c'est moi qui n'aie pas passé le concours ; et puis dans mon bahut privé, c'est pas mieux	Exclue des institutions	Identité professionnelle
L 397-301 j'ai un CDI parce que le droit privé s'applique, le droit privé est beaucoup plus contraignant que le droit public ; tu n'as pas le droit de faire des lettres de je ne sais pas quoi, en droit privé un CDD n'a le droit d'être renouvelé que deux fois dans une limite de 18 mois, c'est ça le truc, sauf que là, c'est pas le droit privé qui s'applique, c'est plus freestyle j'ai envie de dire	Juste application droit du travail	identité
L 301-341 Dans mon bahut privé... ça va qu'on est quelques profs concienzieux et un peu professionnels dans leur tête sinon, c'est, c'est pas sérieux ! il n'y a pas assez de coordination, la direction, tellement il y a de classes, que si tu veux, la direction n'arrive pas forcément à tout gérer, tu es laissée à toi-même quoi ! tu as un référentiel et basta ! par contre, ce qui est sûr, c'est qu'on regarde les taux de réussite et cette année, il y a des inquiétudes parce qu'on a un nouveau référentiel, c'est la première année, ça va, mais l'année prochaine ça va être la première session où il va y avoir des examens avec le nouveau référentiel et là je me dis, le taux de réussite ; dans ce cadre là, on devrait vraiment discuter avec les profs, il y a des nouveaux trucs à faire ensemble et il n'y a pas d'échanges, alors je me dis, l'année prochaine...on va tous à droite à gauche, à bosser ailleurs, personne	Pas de coordination Pas d'existence identité dans le groupe	Métier Identité professionnelle

ne les sollicite pour se coordonner ; donc c'est vrai que du coup, si tu ne prends pas l'initiative et bien personne ne t'aide à t'y impliquer ?	Solitude du formateur – conscience professionnelle	
L 318-320 si je résume, dans aucun des trois tu as l'impression d'avoir une identité professionnelle ? oui, pas énormément	Aucune identité	identité