



Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation
Année Universitaire 2015-2016

L'ACCOMPAGNEMENT : UN ESPACE CO-EXPERIENTIEL D'AUTOFORMATION

**Contribution à l'étude
des pratiques d'accompagnement
dans les dispositifs de FOAD**

Mémoire présenté et soutenu par
Maryline SCELIN

Sous la direction de Sébastien PESCE
Maître de conférence à l'université de Tours

En vue de l'obtention du MASTER PROFESSIONNEL
2ème année « Sciences Humaines et Sociales »,
MENTION « Sciences Humaines et Épistémologie de l'Action »,
SPÉCIALITÉ « Sciences de l'Éducation et de la Formation »,
PARCOURS « Ingénierie et Fonction d'Accompagnement en Formation »

REMERCIEMENTS

Je remercie Sébastien Pesce pour l'ingéniosité et la générosité de son accompagnement, alliant remarquablement humour et rigueur scientifique.

Je remercie Noël Denoyel pour son authenticité, sa bienveillance et son ouverture.

Je remercie mes collègues de Master pour leur accompagnement d'une force incroyable.

Je remercie les personnes qui ont acceptée de participer à la recherche et qui m'ont accordée du temps malgré des emplois du temps surchargés.

Je remercie mes accompagnateurs de l'ombre dont le rôle est essentiel : la mère de mes petites sœurs, Cathy Clénet-Scélin, qui m'a guidée vers le chemin de l'IFAC et fait découvrir le champ de l'autoformation ; mon futur mari, Jean-Romain Garot, qui m'a incitée à reprendre mes études et soutenue tout au long de ce voyage expérientiel et authentique.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	P.2
INTRODUCTION GENERALE	P.5
PARTIE 1 : ANCRAGE/CONTEXTE.....	P.7
1. AUX RACINES DE LA RECHERCHE.....	P.8
1.1. Un cheminement qui démarre en 2013.....	P.8
1.2. La formation professionnelle et la multimodalité.....	P.11
1.3. Demos et le marché de la formation.....	P.20
1.4. Une première question de départ	P. 24
PARTIE 2 : APPROCHE CONCEPTUELLE.....	P.25
1. L'INGENIERIE DE LA FORMATION OUVERTE ET A DISTANCE.....	P.26
1.1. Le dispositif de formation	P.26
1.2. L'ingénierie d'un dispositif de FOAD.....	P.31
1.3. La situation d'apprentissage dans un dispositif de FOAD.....	P.40
2. L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL : UNE CONSTRUCTION	
AUTHENTIQUE DES CONNAISSANCES	P.48
2.1. La place de l'autre dans l'apprentissage	P.48
2.2. La place de l'agir dans l'apprentissage	P.52
2.3. La place du monde dans l'apprentissage.....	P.56
3. L'ACCOMPAGNEMENT : UN ESPACE DE DEVELOPPEMENT	P.59
3.1. L'accompagnement : état des lieux.....	P.59
3.2. « Se joindre à » : la relation comme support essentiel	P.62
3.3. « En même temps que » : la création de l'attention.....	P. 68
3.4. « Pour aller vers » : de la mutualisation à la délibération.....	P.73
4. DE LA QUESTION DE DEPART A LA PROBLEMATIQUE.....	P.78

PARTIE 3 : L'ENQUETE TERRAIN.....	P.80
1. LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	P.81
1.1. Le recueil des données.....	P.81
1.2. L'élaboration des guides d'entretien	P.83
1.3. La transcription des entretiens	P.84
1.4. La construction de la grille d'analyse	P.85
1.5. La méthode pour l'analyse de contenu	P.86
2. L'ANALYSE DES ENTRETIENS.....	P.89
2.1. Analyse de l'entretien avec Anouki	P.89
2.2. Analyse de l'entretien avec Isilde	P.96
2.3. Analyse de l'entretien avec Victore	P.103
2.4. Analyse de l'entretien avec Marie-Lise.....	P.109
2.5. Analyse de l'entretien avec Maria	P.114
2.6. L'analyse croisée des données : le dispositif de FOAD.....	P.120
2.7. L'analyse croisée des données : l'apprentissage expérientiel et l'accompagnement.....	P.124
2.8. Le retour réflexif sur l'analyse de contenu.....	P.128
3. INTERPRETATION ET PRECONISATIONS.....	P.129
3.1. L'interprétation des résultats	P.129
3.2. Nos préconisations	P.135
 CONCLUSION GENERALE.....	 P.143
 REFERENCES ET INDEX.....	 P.144
TABLE DES SIGLES.....	P.145
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	P.146
TABLE DES MATIERES	P.150
 ANNEXES	 P.154

INTRODUCTION GENERALE

Depuis une vingtaine d'années, de nouveaux formats pédagogiques se développent dans le champ de la formation professionnelle associant des modalités en distanciel, notamment via les Technologies de l'Information et de la Communication, et en présentiel.

Ces dispositifs dits « multimodaux », s'inscrivent dans le champ de la Formation Ouverte et A Distance (FOAD) et influent sur la pratique pédagogique des organismes de formation qui doivent intégrer dans la conception une plus grande ouverture des temps et espaces d'apprentissage. Nous avons consacré un premier travail de recherche en 2013 portant sur les pratiques organisationnelle et pédagogiques des organismes de formation¹.

La question qui nous anime aujourd'hui se centre sur une autre dimension de la situation de FOAD : la situation d'apprentissage. En effet, l'ouverture des espaces de formation permet une plus grande liberté à l'apprenant qui nécessite par là même une autonomie et une aptitude au pilotage de ses apprentissages.

Nous proposons aujourd'hui une nouvelle contribution à la recherche sur les dispositifs de FOAD en nous intéressant à la place et au rôle de l'accompagnement dans la situation d'apprentissage.

Le présent mémoire est construit en quatre parties reflétant la logique de progression de notre pensée avec une première partie dédiée à la contextualisation de la recherche qui apportera au lecteur des informations sur l'origine de notre question et également sur le terrain où se déroulera l'enquête.

La deuxième partie se concentre sur l'exploration conceptuelle et approfondit plusieurs concepts permettant de comprendre la situation d'apprentissage sous plusieurs angles. Ainsi, nous nous intéressons à la FOAD, à l'autoformation, à l'apprentissage expérientiel et à l'accompagnement.

¹ Scelin M. (2013) « Les organismes de formation face aux enjeux du *blended learning* : une organisation et des pratiques pédagogiques en question ». (mémoire non publié) Paris. Université Paris Descartes

Toutes les informations recueillies à travers nos lectures nous permettent d'enrichir notre connaissance, enrichissent nos questionnements et nous permettent de problématiser notre question de départ.

La troisième partie est dédiée au travail de recherche empirique.

Elle présente la dimension méthodologique de l'enquête terrain ainsi que l'analyse et l'interprétation des données recueillies auprès de professionnels de la formation.

La diversité des fonctions des personnes interviewées permet d'avoir une vision de la situation d'apprentissage sous différents angles et une pluralité de points de vue qui amène des questionnements nouveaux et des paradoxes.

A l'issue du travail de recherche conceptuel et empirique nous proposons des préconisations qui ouvrent des pistes de réflexion pour penser l'intégration de l'accompagnement dans un dispositif de FOAD comme un espace co-expérientiel d'autoformation².

² NDLR : l'auteur a utilisé une police boldée pour mettre en exergue certains mots ou expression qui ne le sont pas dans les textes originaux.

PARTIE 1 :

ANCRAGE/CONTEXTE

1. AUX RACINES DE LA RECHERCHE

1.1. UN CHEMINEMENT QUI DEMARRE EN 2013

Ce projet de recherche fait partie d'un parcours de professionnalisation dans le champ de la formation que j'ai commencé depuis maintenant trois ans. Il s'inscrit dans le prolongement d'une recherche débutée en 2013 dans le cadre d'un Diplôme Universitaire Responsable de Formation à l'université Paris Descartes qui portait sur « Les organismes de formation face aux enjeux du *blended learning* : une organisation et des pratiques pédagogiques en questions. »

Avant d'entrer dans le champ de la formation, j'ai travaillé une petite dizaine d'années dans le domaine de la Publicité. J'étais « Chef de Pub », je veillais au bon déroulement des campagnes publicitaires, je m'occupais de la coordination des intervenants, supervisais la production des supports publicitaires et participais à la création des slogans et autres rédactions.

En 2012, une partie de l'équipe à laquelle j'appartenais fut licenciée économiquement. Ce fût pour moi un déclic, une sorte « d'opportunité » à saisir pour faire le bilan de mon expérience et repenser la question de l'avenir. Dans les quelques semaines qui suivaient, je démarrais un bilan de compétences au terme duquel je choisisais de reprendre mes études pour préparer mon entrée dans le champ de la formation.

Soucieuse de faciliter mon employabilité, je choisis de suivre une formation nommée « D.U. Responsable de Formation en Organisme de Formation » proposant de l'alternance avec la réalisation d'un stage me permettant de voir en « vrai » le monde de la formation et intégrant une durée suffisamment longue d'un an nécessaire pour m'accompagner dans le processus de transformation de ma professionnalité.

Le choix de cette formation est raisonné, timide, je crains de changer du tout au tout : en ciblant le métier de Responsable Formation, je savais que les ponts avec ma profession de Chef de Projet seraient plus évidents et visibles... je m'inscrivais d'une certaine manière dans la sécurisation autonome de mon parcours. Pourtant, à cette époque, la pédagogie et l'accompagnement en général m'intéressaient vivement, je les observais de loin, sans vraiment oser franchir le pas.

Le 9 avril 2013, j'intégrais le Pôle « Solutions et Digital » du Groupe Demos, un pôle dédié aux formations intra-entreprise, en tant que stagiaire de la formation continue.

A cette période, de profonds changements s'opéraient au sein du groupe dont la Direction Générale venait de changer. Je démarrais alors le processus de professionnalisation de ma fonction de Chef de Projet à travers la mise en place de mon premier projet de recherche³.

Cette recherche m'a permise de construire une première réflexion étayée et de questionner la pratique de l'organisme de formation dans le cadre de la création d'une offre de formation *blended learning*, qui associe un ensemble des modalités en présentiel et en distanciel au sein d'un même dispositif.

Plusieurs constats me sont apparus portant essentiellement sur l'organisation du travail et la pratique dans les équipes projets :

- les pratiques n'étaient pas harmonisées et représentaient un frein au développement des projets multimodaux nécessitant une synergie des fonctions et une vraie collaboration entre différents acteurs ;
- le processus d'analyses des besoins de l'entreprise en matière de formation s'apparentait à une analyse de la commande se concentrant essentiellement sur l'expression des besoins de l'entreprise sans exploration de la situation réelle et sans confrontation entre le besoin exprimé et le besoin réel ;
- l'absence d'ingénierie pédagogique laissait penser que la construction de dispositif *blended learning* s'apparenterait plutôt à une juxtaposition de modalités pédagogiques qu'à un dispositif global.

Nous avons formulé plusieurs propositions parmi lesquelles la mise en place de groupes de travail favorisant la collaboration entre les équipes « formation à distance » et les équipes « formation en présentiel », l'intégration de compétences en ingénierie de la formation et la prise en compte d'un accompagnement pour les apprenants. La question de l'apprentissage m'intéressait déjà bien que je le voyais uniquement comme une aide à la navigation dans l'espace numérique.

³ Scelin M. (2013) « Les organismes de formation face aux enjeux du *blended learning* : une organisation et des pratiques pédagogiques en question ». (mémoire non publié) Paris. Université Paris Descartes

Cette recherche fut très enrichissante personnellement et professionnellement. La production du mémoire, la conduite des entretiens et les recherches documentaires m'ont aidé à développer ma légitimité professionnelle, d'une certaine façon je me suis sentie accompagnée.

J'avais des choses à dire et des discussions à partager avec mes pairs, j'acceptais avec joie la proposition de recrutement à l'issue du stage.

En l'espace de trois ans, la pratique du numérique dans le champ de la formation s'est accrue et les modalités *digital* font partie des dispositifs de formation en entreprise : application pour smartphone, classe virtuelle, micro learning sont monnaie courante.

Je suis convaincue que la multimodalité est une formule pédagogique intéressante mais je suis aussi convaincue qu'il est nécessaire de connaître la pédagogie et de comprendre les processus d'apprentissage pour qu'elle soit efficiente.

La recherche menée en 2013 avait apportée une contribution pour penser la situation organisationnelle mais peu d'éléments pour penser la situation d'apprentissage. Et c'est ça qui me pose question aujourd'hui : l'apprenant dans une situation multimodale.

J'ai du mal à me détacher de l'idée qu'il faut l'accompagner : l'accompagner dans la prise en main des outils numériques, l'accompagner dans la gestion des diverses modalités pédagogiques, l'accompagner en cas de difficulté, l'accompagner pour ses recherches sur Internet... Assez logiquement, il me semble très important de prendre en compte les besoins de chaque apprenant.

Mais comment faire ?

Ce questionnement me conduit en Master 2 Ingénierie de la Fonction Accompagnement à l'université François Rabelais un 29 septembre 2015. Je souhaite professionnaliser ma pratique pédagogique et découvrir l'accompagnement pour comprendre quel rôle il peut jouer dans la multimodalité.

Pour permettre au lecteur de comprendre le contexte dans lequel s'inscrit ce travail de recherche, nous revenons maintenant sur les grandes étapes qui ont marquées le développement de la formation professionnelle continue.

1.2.LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET LA MULTIMODALITE

1.2.1. Les étapes clés du développement de la formation professionnelle

Le champ de la formation professionnelle continue s'est développé grâce à la loi Delors de 1971 portant sur l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente⁴. Suite aux événements de 1968, les accords de Grenelle prévoient une négociation sur la formation professionnelle aux objectifs multiples : il faut répondre au besoin de main d'œuvre qualifiée pour les entreprises, relever les défis de la société de consommation et limiter les inégalités du système d'éducation.

Ces négociations aboutissent à l'accord interprofessionnel (ANI) du 9 juillet 1970 et par là même fait entrer la formation professionnelle continue dans le droit du travail : le secteur public est exclu, la question concerne le secteur privé.

Au sein des entreprises, nous distinguons deux grands types de dispositifs :

- Ceux à l'initiative de l'entreprise qui appartiennent « au plan de formation » et qui visent à former les salariés selon les objectifs stratégiques identifiés par l'entreprise ;
- Ceux à l'initiative du salarié en lien direct avec son métier (développement professionnel) ou plus personnalisés et transversaux (développement personnel).

La formation professionnelle connaît un essor important (en 2013, le chiffre d'affaire représentait trente-deux milliards d'euros) et devient rapidement une économie de marché au même titre que les autres secteurs professionnels avec ses avantages et ses dérives. Pour lutter contre l'opacité du secteur, la loi du 4 juillet 1990 crée la qualification des organismes de formation (OPQF) qui délivre des labels de qualité pour une durée de deux à cinq ans aux organismes de formation qui respectent « les règles de l'art » du métier.

Au début des années 90, nous rentrons dans l'ère de la mondialisation de la production, l'organisation du travail est fortement remise en question. Comme le précise Richard Wittorski⁵, les salariés doivent être dotés de compétences flexibles pour s'adapter à la flexibilité du marché en perpétuelle mouvance : ils doivent acquérir des compétences d'autonomisation, d'adaptabilité (compétences de flexibilité), des compétences analytiques pour gérer des situations problèmes (compétences méthodologiques), des compétences réflexives pour

⁴ Légifrance

⁵ Wittorski R. (2007) *Professionalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan

analyser sa pratique (compétence sur l'analyse de son action) mais également des compétences d'engagement au projet de l'entreprise (compétences de troisième dimension).

La loi de 2004 qui instaure le Droit à la Formation Professionnelle (DIF) tout au long de la vie, va dans ce sens : elle donne au salarié plus de « pouvoir » pour gérer son parcours de formation qui cumule vingt heures de formation par an dans une limite maximale de cent vingt heures. Le DIF peine à se développer, en 2010, seuls 6% des salariés avaient utilisé leur DIF⁶ un échec qui pourrait s'expliquer en partie par le manque d'information et d'accompagnement proposé aux salariés et également par la durée de formation limitée dont il peut bénéficier : les formations « longues » ne rentrent pas dans le champ du DIF.

Bien que le DIF ne remporte pas de franc succès il dénote la volonté croissante de la société de vouloir responsabiliser le salarié dans son parcours professionnel, la loi du 5 mars 2014 ne déroge pas à la règle. Elle lève « la taxe » instaurée par la loi de 71, les entreprises ne sont plus obligées de payer mais elles sont obligées de former leurs salariés. La loi de 2014 institue également le compte personnel de formation (CPF) plafonné à cent cinquante heures de formation en lieu et place du DIF. Le CPF permet à chaque personne de se former tout au long de sa vie, même en cas de chômage. En 2016, la visibilité sur le CPF est encore limitée, il nous semble néanmoins que la démocratisation de l'accès à la formation professionnelle s'accompagne d'une valorisation de la responsabilité individuelle du salarié qui n'a plus d'excuses. Si la formation était l'affaire de tous en 1971, elle devient l'affaire d'un seul avec le développement des dispositifs de formation professionnelle.

1.2.2. L'arrivée du numérique dans la formation professionnelle

Le concept de responsabilisation trouve également ses racines via le développement d'un autre champ, celui du numérique.

Dans les années 90, l'arrivée des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)⁷ a profondément modifié l'accès au savoir, on parle de « **Révolution Numérique** »⁸ marquée par l'essor d'Internet (communément appelé « Web ») dans les années 2000.

⁶ Cereq : <http://www.cereq.fr/articles/Focus/Un-droit-a-la-formation-DIF-peu-utilise>

⁷ Le Grand dictionnaire terminologique de l'OQLF définit les technologies de l'information et de la communication comme étant un « Ensemble des technologies issues de la convergence de l'informatique et des techniques évoluées du multimédia et des télécommunications, qui ont permis l'émergence de moyens de communication plus efficaces, en améliorant le traitement, la mise en mémoire, la diffusion et l'échange de l'information ».

⁸ 1993, Sciences et avenir n° 95

Le dictionnaire Larousse définit les technologies de l'information et de la communication comme étant un « ensemble des **techniques et des équipements informatiques** permettant de **communiquer à distance par voie électronique** (câble, téléphone, Internet, etc.) ».

Une définition limitée qui n'intègre pas l'impact de la convergence numérique dans les multimédias et l'audiovisuel. Le Grand dictionnaire terminologique de l'OQLF définit les technologies de l'information et de la communication comme étant un « **Ensemble des technologies issues de la convergence de l'informatique et des techniques évoluées du multimédia et des télécommunications, qui ont permis l'émergence de moyens de communication plus efficaces, en améliorant le traitement, la mise en mémoire, la diffusion et l'échange de l'information** ». Cette définition met en exergue le point de vue des institutions internationales qui considèrent les technologies de l'information et de la communication comme étant l'intégration des techniques des télécommunications, de l'informatique, des multimédias et de l'audiovisuel.

La dernière décennie a vu émerger le développement du « Web Social » (ou « Web 2.0 / Web 3.0 ») qui « désigne l'ensemble des techniques, des fonctionnalités et des usages du World Wide Web qui ont suivi la forme originelle du Web, en particulier les interfaces permettant aux internautes ayant peu de connaissances techniques de s'approprier les nouvelles fonctionnalités du Web ». Ses fonctionnalités sont nouvelles : elles **favorisent l'interaction** entre les individus connectés qui assurent **une production continue de contenu**. Cette transformation se traduit par une **mise en réseau planétaire des individus, de nouvelles formes de communication** (courriels, réseaux sociaux) et **une décentralisation dans la circulation des idées**⁹.

Ainsi, l'informatique grâce au Web Social n'est plus seulement une science technique, c'est une science de la communication qui permet au plus grand nombre de communiquer via les « réseaux sociaux, des « groupes d'applications en ligne qui se fondent sur la philosophie et la technologie du net et permettent **la création et l'échange du contenu générés par les utilisateurs** ».

L'individu dans sa posture d'internaute est acteur aux rôles multiples : il est auteur (publie, rédige du contenu), il est acteur (il choisit, tri et sélectionne ses informations), il est

⁹ Laurent Sorbier, « Quand la révolution numérique n'est plus virtuelle », Esprit, mai 2006, p. 121-127

collaborateur (il coproduit et échange avec les autres).

Le Web Social crée un nouvel espace social individualisé dans lequel l'individu peut apprendre d'autrui et faire apprendre à autrui à distance, il est dans une dimension d'échanges permanent. Le savoir est décentré, multiple et moins hiérarchique (Edwards et Usher, 2008, cité par T.-L. Thompson, 2010), l'accès à la connaissance plus facile et plus rapide (dans les pays développés).

C'est l'ère de la « société cognitive », un espace ouvert dans lequel nous pouvons apprendre en synchrone (en même temps) ou asynchrone (pas en même temps), en différents lieux. Se distinguent trois formes d'éducation : l'éducation dite « formelle » dans les établissements de formation se centre sur l'obtention de diplômes et d'une qualifications reconnus ; l'éducation « informelle » qui concerne les apprentissages de la vie quotidienne et n'est pas forcément intentionnelle et ; l'éducation « non formelle » qui s'inscrit en dehors des institutions de formation et se développe sur le lieu de travail ou dans des situations où l'on expérimente¹⁰.

Pour vivre dans une société cognitive, il est attendu certaines connaissances et compétences : « Il est donc question de décoder les ressources accessibles sur le Web, de distinguer les genres de savoirs qui sont diffusés, de reconnaître les lieux et les modes de construction de savoir, de déterminer la valeur que l'on peut leur accorder et de connaître les diverses manières de les réutiliser et de les exploiter »¹¹

1.2.3. L'institutionnalisation des TIC : l'acquisition de la compétence « TIC »

Les TIC sont perçus comme de forts leviers économiques et sociaux.

La direction générale Education et Culture de la Commission européenne a soutenu de nombreux programmes parmi lesquels le programme « Apprentissage en ligne » (*e-learning*), sur le plan national, les gouvernements successifs ont également œuvré pour le développement des TIC : en 1985, le plan « Informatique pour tous »¹² (IPT) présenté par Laurent Fabius, premier ministre à l'époque visait à équiper tous les établissements scolaires de France.

Malgré l'équipement de plus de cent mille ordinateurs dans les établissements, les résultats escomptés n'ont pas été atteints.

¹⁰ 1995, Commission Européenne

¹¹ Cyrot P., Jeunesse C. Cristol D. (dir.) (2013). *Renforcer l'autoformation*. Paris. Chronique sociales. P. 166

¹² Charlier B., Henri F. (2010). *Apprendre avec les technologies*. Paris. PUF.

Depuis une dizaine d'années, les lois sur l'éducation et la formation inscrivent les TIC dans une logique de compétence :

- La loi du 23 avril 2005 sur l'orientation et de programme pour l'avenir de l'école prévoit la mise en place d'un socle commun de connaissance et de compétences parmi lesquelles « **La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication** » visant à faire un usage responsable des technologies de l'information et de la communication (TIC). »
- La loi du 8 juillet 2013, pour la refondation de l'École de la République, instaure un **Service public du numérique éducatif** dont la mission est d'organiser des productions pédagogiques numériques.
- La loi du 5 mars 2014 sur la formation professionnelle s'inscrit également dans cette optique en créant CléA, un socle de connaissances et de compétences parmi lesquelles l'utilisation **des techniques usuelles de l'information et de la communication numérique**¹³.

La réforme de la formation professionnelle de mars 2014 institue également un socle de connaissances et de compétences qui regroupe l'ensemble des connaissances et compétences qu'un individu de n'importe quel secteur professionnel doit maîtriser afin de favoriser son accès à l'emploi ainsi qu'à la formation professionnelle. Il fait l'objet d'une certification de la COPANEF (Comité Paritaire Interprofessionnel National pour l'Emploi et la Formation).

Parmi les sept compétences, **l'utilisation des techniques usuelles de l'information et de la communication numérique** définit en quatre sous-domaines :

- Connaître son environnement et les fonctions de base pour utiliser un ordinateur
- Saisir et mettre en forme du texte et gérer des documents
- Se repérer dans l'environnement Internet et effectuer une recherche sur le Web
- Utiliser la fonction de messagerie

« Il est donc question de décoder les ressources accessibles sur le Web, de distinguer les genres de savoirs qui sont diffusés, de reconnaître les lieux et les modes de construction de savoir, de

¹³ <http://www.moncompteformation.gouv.fr>

déterminer la valeur que l'on peut leur accorder et de connaître les diverses manières de les réutiliser et de les exploiter¹⁴ ».

1.2.4. Les nouvelles modalités technologiques de la formation

Dans le champ de l'éducation et de la formation, le développement de la pratique des TIC s'est traduit par le développement de diverses modalités technologiques agrémentant les dispositifs de formation en place. Dans les écoles primaires, l'objectif était de développer des compétences technologiques, pédagogiques, médiatiques, réflexives et sociales¹⁵.

a) Dans le champ de l'éducation : les TICE

Quatre formats principaux sont développés que nous présentons chronologiquement :

- **Le didacticiel** (contraction de « didactique » et « logiciel ») : un programme informatique d'enseignement assisté par ordinateur (EAO). Il s'agit d'un logiciel interactif destiné à l'apprentissage de savoirs sur un thème ou un domaine donné et incluant généralement un auto-contrôle de connaissance. Le didacticiel est utilisé en salle avec la présence de l'enseignant (plutôt dans les établissements scolaires primaire/Collège).
- **L'Espace Numérique de Travail (ENT)** : ensemble de services numériques proposés à l'établissement scolaire et à sa communauté éducative sous forme de portail web unique et sécurisé. L'ENT offre des services de vie scolaire (notes, absences, emplois du temps, agendas, etc.), de communication (messagerie, informations des personnels et des familles), pédagogiques (cahier de texte numérique, espaces de travail et de stockage communs aux élèves et aux enseignants, outils collaboratifs, blogs, forum, etc.) Elèves, parents, professeurs, personnels administratifs peuvent accéder à ces espaces numériques de travail depuis n'importe quel ordinateur connecté à internet. Il constitue le prolongement numérique de l'établissement.
- **Campus numérique** : dispositif de formations modularisées répondant à des besoins d'enseignement supérieur identifiés, combinant les ressources de multimédia, l'interactivité des environnements numériques et l'encadrement humain et administratif nécessaire aux apprentissages et à leur validation¹⁶ // **Campus virtuel** : partie d'une

¹⁴ Cyrot P., Jeunesse C. Cristol D. (dir.) (2013). *Renforcer l'autoformation*. Paris. Chronique sociales. P. 166

¹⁵ Charlier B., Henri F. (2010). *Apprendre avec les technologies*. Paris. PUF.

¹⁶ Ibid.

université ou d'une faculté qui offre sur Internet des facultés éducatives accessibles à toute heure et depuis n'importe quel site. (Commission Européenne)

- **MOOC** (Massive Open Online Course) : cours en ligne ouvert à tous, cours en ligne (termes officiels recommandés par la Commission générale de terminologie).¹⁷ Les participants, enseignants et élèves, sont dispersés géographiquement et communiquent uniquement par Internet. Des ressources éducatives libres d'accès (donc gratuite) sont utilisées, ce qui en fait un outil permettant de démocratiser le savoir.¹⁸ Le Mooc est une ressource ouverte. Le critère « massif » traduit l'accès à un contenu très grand ainsi pour un grand nombre de participants. Il existe deux grands types de cours en ligne ouverts et massifs : les xMOOC qui visent à valider les compétences acquises en délivrant un certificat de réussite et les cMOOC dont les objectifs d'apprentissage sont ouverts et dont les participants créent dans une large mesure le contenu. Ces cMOOC sont fondés sur la théorie de la connectivité et sur une pédagogie ouverte, qui s'appuient sur des réseaux de contenus et d'individus. L'appellation MOOC a été reconnue en entrant dans le Larousse 2015.

b) Dans le champ de la formation professionnelle : le *e-learning*

Dans le champ de la formation professionnelle, nous ne parlons pas de TICE mais plutôt de *e-learning*. Dans le champ de la formation professionnelle, l'intégration des TIC se développe sous l'appellation *e-learning*, le « e » faisant référence à « *Electronic* ».

L'Union Européenne définit succinctement le *e-learning* comme étant « l'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant d'une part l'accès à des ressources et à des services, d'autre part les échanges et la collaboration à distance ».

Le FFFOD (Forum Français de la Formation Ouverte et à Distance) propose une version plus complète : « tout dispositif de formation qui utilise un réseau local, étendu ou Internet pour diffuser, interagir ou communiquer. Ce qui inclut l'enseignement à distance, en environnement distribué, l'accès à ressources par téléchargement ou en consultation sur le net. Il peut faire

¹⁷ (2013) « Universités en lignes – Des formations gratuites et en accès libre sur Internet » in Pour la Science no 431. Septembre 2013. p. 34.

¹⁸ Drechsler M. « Un CLOM autour des ressources libres », archive, association CIIP, 13 mai 2014 (consulté le 28 novembre 2015)

intervenir du **synchrone ou de l'asynchrone**, des systèmes tutorés, des systèmes à base d'**autoformation**, ou une **combinaison** des éléments évoqués. »

Le *e-learning* regroupe quatre principaux formats présentés chronologiquement ci-dessous :

- **Learning Management System (LMS)** : une plateforme d'apprentissage en ligne asynchrone permettant à l'apprenant de se former quand il veut. Elle s'apparente à un site Internet dans la forme et elle héberge un contenu scénarisé spécifique en lien avec un besoin de formation identifié par l'entreprise. Elle est accessible à une communauté restreinte d'apprenants sur un temps donné (de quelques semaines à plusieurs mois). L'évaluation se fait sous forme de quiz.
- **La classe virtuelle** : un dispositif recréant le principe de « classe » sur ordinateur. La diffusion du cours est fait à l'aide d'une solution réseau, à une date et à une heure précise en synchrone, c'est à dire avec tout le monde au même moment. D'une durée 1h30 à 2h elle intègre des activités diversifiées (PowerPoint « fil rouge » de la formation, vidéos, docs, animations, quiz, diapositives consignes d'activités avec un planning de réalisation), des outils participatifs (tchat) et collaboratif (mise en situation en groupe). L'évaluation se fait sous forme de quiz.
- **Le Serious Game** : une application informatique dont l'intention est de combiner à la fois des aspects sérieux tels que l'apprentissage, la formation, la sensibilisation, la communication ou l'information avec les ingrédients qui font le succès des jeux vidéo classiques : favoriser l'optimisme à court terme (avoir confiance en ses chances de succès), l'interactivité, le sentiment d'efficacité et le dimension héroïque (l'impression de pouvoir réaliser de grandes choses)¹⁹. Elle fait appel aux mêmes approches de design et de savoir-faire que le jeu classique (3D temps réel, simulation d'objets, d'individus, d'environnements...) qui dépassent la seule dimension du divertissement.²⁰ C'est un outil asynchrone qui peut intégrer des fonctions collaboratives. Il n'y a pas nécessairement d'évaluation.
- **COOC** (Corporate Open Online Courses) ou **SPOC** (Small Private Online Courses) : dérivés des MOOC, il s'agit de cours en ligne conçus et animés par des entreprises et disponibles sur une plateforme en ligne. Ils sont destinés à des salariés de l'entreprise mais également à des candidats potentiels ou plus largement à toutes les parties

¹⁹ Natkin S. (2009) *Du ludo-éducatif aux jeux vidéo éducatifs* in Les dossiers de l'ingénierie éducative, 65, 12-; Boudier V. (2010) *Serious Game : révolution pédagogique*. Paris. Hermes Science Publications.

²⁰ Site internet Eduscol / CERIMES

prenantes de l'entreprise (fournisseurs, clients, prospects, relais d'opinion...). Les thématiques de formation proposées sont donc relativement larges pour intéresser un grand nombre de personnes. La plateforme propose différentes formes de contenus (textes, vidéo), d'interactions (tchat, mail) et c'est l'apprenant qui choisit les contenus qu'il veut. Il n'y a pas nécessairement d'évaluation. (né dans les années 2010)

1.2.5. Vers la multimodalité : le *blended learning*

Les modalités de formation à distance que nous venons d'explicitier tendent vers une **plus grande ouverture et accessibilité** aux ressources éducatives, une évolution en adéquation avec la philosophie du web social « un **environnement participatif de lecture mais aussi de production** au sein duquel chaque utilisateur, peut devenir un usager, un producteur actif de contenu.²¹ »

Elles s'inscrivent, selon l'AFNOR, dans la formation à distance et plus spécifiquement dans le concept plus général de formation ouverte et à distance (FOAD). » Le *e-learning* est une modalité de la FOAD car il y a rupture de l'unité de temps et d'action (dans des moments et des lieux différents) (Blandin, 2007)

Dans le jargon de la formation professionnelle, la terminologie FOAD est peu utilisée. Nous lui préférons « dispositif hybride », « dispositif multimodal » ou « *blended learning* ». Nous faisons ici le choix d'employer le terme générique de « FOAD » qui englobe la diversité des dispositifs aux multi modalités pédagogiques.

Selon la Commission Européenne la FOAD est un « enseignement à distance qui permet à chacun de travailler de **façon autonome, à son propre rythme, quel que soit le lieu** où il se trouve, notamment grâce à *l'e-learning* ».

Les développements informatiques permettent plus d'interactivité avec l'arrivée du *Digital* : une pratique du numérique centrée sur les aspects collaboratifs et participatifs, permettant à chacun d'être « contributeur » en partageant une information ou une opinion. Cette attitude de partage actif a favorisé l'apparition de « communautés » et présidé au succès des « réseaux sociaux », au développement des apprentissages collaboratifs qui s'expriment sur les outils

²¹ Peraya D. 2012. Quel impact les technologies ont-elles sur la production et la diffusion des connaissances ? in Question de communication n° 21, 2012

numériques par des communautés d'apprentissages, des réseaux d'échange de pratiques, des réseaux sociaux d'entreprises, forums etc. Par ailleurs, le développement des terminaux portables (smartphones, tablettes) ont favorisé la mobilité et l'accessibilité permanente aux messages en tous lieux.

La notion de mobilité des terminaux et d'accessibilité permanente des informations permet de « se former » n'importe où et à tous moments ce qui conduit les dispositifs de formation vers une multi-modalisation de leur pratique. Selon l'enquête réalisée en 2014 par l'ISTF (l'Institut Supérieur des Technologies de la Formation) auprès de quatre cents structures françaises qui forment chaque année un million trois cents milles apprenants, 53% des entreprises ont intégré la multimodalité dans leur plan de formation parmi elles, 80% regroupent plus de cinq mille collaborateurs.

Ainsi, les modalités technologiques, ou *digital*, agrémentent les dispositifs de formation : c'est l'ère de la multimodalité. Cette nouvelle forme de dispositif porte un nom le *Blended Learning*, terme anglophone signifiant « apprentissage mélangé, « *blend* » signifiant « mélanger » et « *learning* » qui s'inscrit dans le champ de la Formation Ouverte et A Distance (FOAD).

1.3.DEMOS ET LE MARCHE DE LA FORMATION

1.3.1. Un ajustement constant au marché

Il me semble important de présenter le Groupe Demos par son historicité particulière dans le champ de la formation. Fondé par Jean Wemaëre en 1972, le Groupe Demos fait partie des premiers organismes de formation pour entreprise créés après la loi Delors du 16 juillet 1971. Le marché de la formation professionnelle est encore vierge, tout reste à construire.

Dès les débuts, le Groupe Demos met en place une politique de diversification à travers la création de plusieurs filiales et l'offre d'une large gamme de services : formations inter entreprise (des formations proposées aux entreprises sur des thèmes spécifiques) et intra-entreprise (des formations construites pour une entreprise en lien avec ses besoins) ; externalisation de la gestion de la formation ; formations dédiées aux collectivités territoriales, aux demandeurs d'emploi, au secteur public... Cette politique lui permet de sécuriser son développement tout en augmentant son rayonnement dans le champ de la formation professionnelle.

C'est son Président Jean Wemaëre qui fonde la Fédération de la Formation Professionnelle (FFP) en 1991, il participe à la création de l'Office Professionnel de Qualification des Organismes de Formation (OPQF) en 1994 dont nous avons parlé précédemment et occupe la Vice-présidence de la Fédération Syntec et de la commission économique du MEDEF depuis 1995. Cette stratégie politique permet au Groupe Demos de développer une vraie légitimité en matière de formation et d'asseoir sa place de leader sur le marché de la formation professionnelle.

Le Groupe Demos construit son succès sur le développement de son offre de formation inter entreprise avec la création d'un catalogue de plus de deux mille formations multithématiques : il se positionne en tant que « multi-spécialiste » de la formation professionnelle. L'arrivée de la flexibilité sur le marché du travail n'est pas en phase avec le système « rigide » des formations inter entreprise : il faut flexibiliser la formation, le contenu, la durée, l'articulation doivent être pensés pour répondre aux besoins de l'entreprise.

Dès le début des années 2000, le Groupe Demos développe son offre de formation intra-entreprise : ce type de dispositifs de formation représente une grande partie du chiffre d'affaire de Demos.

A cette époque, la flexibilité est aussi technologique via le développement des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). La pratique numérique s'inscrit partout et efface la frontière entre sphère privée et sphère professionnelle. En matière de formation professionnelle, l'utilisation des TIC se démocratise avec l'apparition du *e-learning* et permet aux entreprises d'optimiser les coûts de la formation tout en formant un plus grand nombre de salariés. Autrefois réservé aux formations de type langues, informatique, bureautique, banque, le *e-learning* s'est généralisé.

Dès 2008 le Groupe Demos commence la professionnalisation de sa pratique technologique : il acquiert la société MindOnSite, éditeur de logiciel *e-learning* et construit son offre de formation à distance, en 2015, il s'allie avec l'éditeur de logiciel Teach on Mars qui propose des applications pour smartphones et lance son application « Pocket Impulse » puis il développe un partenariat avec la société Klaxoon, une *start up* dédiée aux objets connectés.

1.3.2. La multimodalisation de son offre de formation

Depuis son existence, comme nous venons de le voir, le Groupe Demos n'a eu de cesse de développer son offre de formation à la demande du marché.

Aujourd'hui, l'organisme de formation propose un large panel de modalités pédagogiques au delà de la formation en présentiel que nous proposons de présenter ci-dessous :

a) Modalités en présentiel :

- **Coaching individuel** : il s'agit d'un accompagnement individuel de quatre à six entretiens individuels. La personne fixe elle-même ses objectifs de changement qu'elle valide avec le coach qui l'accompagne.
- **Atelier « Workshop »** : c'est un atelier réalisé en groupe qui s'appuie sur des situations problèmes réelles rencontrées par le participant, l'idée étant de trouver une solution collaborative.
- **Atelier de Co-développement** : il s'agit d'une méthode « autoportante », donc une fois cette méthode maîtrisée, les participants l'utilisent seuls, de manière autonome. Elle est centrée sur la résolution du problème, les membres du groupe sont des pairs qui apportent le contenu par leurs expériences. La méthode conduit à un plan d'actions personnel.
- **Atelier Co-professionnalisation** : c'est un atelier plutôt à destination des managers qui utilise la dynamique de groupe et de l'échange pour améliorer la pratique des personnes. Des petits groupes sont constitués, le manager prend la parole et fait état d'une situation vécue qui sera analysée par l'ensemble du groupe. Le groupe est constitué de pairs n'ayant aucun rapport hiérarchique.

b) Modalités en distanciel :

- **M-learning** : l'application Pocket Impulse une plateforme d'apprentissage pour téléphone portable permettant de réaliser des jeux de quiz.
- **Plateformes LMS LCMS MOS CHORUS** : ce sont des solutions de formation e-learning dont le contenu est contextualisé aux besoins des entreprises.
- **Elearning sur-étagère** : il s'agit d'un catalogue de deux cents modules *e-learning* sur de multiples thématiques.
- **MediaCursus** : c'est une bibliothèque de contenus en ligne sur différents domaines comme la banque, l'assurance, le management, le marketing, la vente.. Des outils sont intégrés à cette plateforme pour faire de la gestion de la formation.

- **Le simulateur digital simultrain®** : c'est son *serious game* qui permet de vivre en raccourci le déroulement d'un projet réel en s'adaptant aux niveaux de connaissances des apprenants. La simulation constitue une étude de cas vivante et réaliste, qui permet la mise en pratique des savoirs acquis au cours de la formation mais aussi l'appréhension de l'ensemble des paramètres d'un projet et de leurs multiples interactions. En équipe de trois ou quatre personnes, les apprenants jouent le rôle d'un chef de projet, ils sont confrontés aux problèmes qui surviennent dans les projets et ils doivent élaborer une stratégie, prendre des décisions en équipe, en situation de stress, en tenant compte de l'ensemble des paramètres du projet (coûts, délais, qualité, risques, facteurs humains).
- **La classe virtuelle** : c'est une modalité accessible par ordinateur, à l'aide de la webcam et du micro, l'apprenant peut suivre une conférence en ligne.
- **Le portails métiers *smart learning portal*** : c'est un espace individuel et collectif, spécifique à un secteur d'activité ou à une thématique, dans lequel un collaborateur d'entreprise bénéficie de « services » lui permettant d'être plus performant dans son activité professionnelle.

c) Modalités mixées

- **Klaxoon** (boîtier connecté) : c'est une tablette ou un smartphone connecté en réseau que l'apprenant utilise. Celle du formateur sert de console de pilotage pour la réalisation d'activités pédagogiques pour faire connaissance (trombinoscope), partager des idées (metaplan), engager la discussion (sondage), stimuler l'audience (challenge) et évaluer (quiz). Le boîtier permet l'envoi aux participants de tous les documents produits pendant la formation, de faire des remontées dans le LMS des data de formation
- **E-learning accompagné** : c'est une modalité d'accompagnement téléphonie et mail sous trois formats : « Coaching » dont l'objectif est d'aider l'apprenant à mettre en pratique ses nouveaux acquis, de façon pertinente par rapport à son contexte et à ses objectifs spécifiques ; « Tutorat » dont l'objectif est de participer à la validation des acquis en apportant une expertise complémentaire aux modules *e-learning* ; « Encadrement » dont l'objectif est de maintenir la motivation de l'apprenant pour l'amener à terminer sa formation ; « Assistance » dont l'objectif est de ne pas laisser un apprenant abandonner sa formation à distance pour des raisons techniques.

Le groupe Demos propose une large offre de modalités pédagogiques concourant à légitimer et crédibiliser la pratique de la multimodalité.

1.4. UNE PREMIERE QUESTION DE DEPART

Comme nous venons de le voir, le marché de la formation s'est fortement flexibilisé nécessitant une capacité d'adaptation permanente pour les acteurs de la formation dont le Groupe Demos fait partie. L'arrivée des TIC dans les sphères privées et professionnelles a modifié les pratiques et les usages du quotidien et dans le champ de la formation et s'est traduite par le développement de multimodalité.

La recherche menée en 2013 avait mis en exergue l'importance d'un changement de pratique et d'organisation pour penser la construction de dispositifs multimodaux. L'objet de cette nouvelle recherche s'inscrit dans une dimension plus pédagogique et vise à comprendre comment se construit une situation d'apprentissage multimodale et quelle place y tient l'accompagnement.

Ainsi, nous formulons une première question pour démarrer notre travail de recherche :
comment accompagner l'apprenant dans une situation d'apprentissage multimodale ?

Nous proposons dans un premier temps une exploration du champ conceptuel de la Formation Ouverte et A Distance (FOAD) dans lequel s'inscrit la multimodalité, de l'apprentissage et de l'accompagnement. Cette première étude nous apportera des premiers éléments de réponse.

PARTIE 2

APPROCHE CONCEPTUELLE

1. L'INGENIERIE DE LA FORMATION OUVERTE ET A DISTANCE (FOAD)

Cette première partie a pour objectif de donner un éclairage à la question de départ : **comment accompagner l'apprenant dans une situation d'apprentissage multimodale ?**

Nous allons nous intéresser à la façon dont se construisent les dispositifs de FOAD pour en comprendre les origines, les fondements et les spécificités. Cette première étude conceptuelle nous apportera des éléments de compréhension essentiels.

1.1.LE DISPOSITIF DE FORMATION

1.1.1. Définitions

Selon Foucault le dispositif est « un ensemble résolument hétérogène, comportant du discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques.

Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments .»²²

Dans son ouvrage « eLearning pour enseigner et apprendre », Lebrun (2005) propose la définition suivante : « **un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but. Le but du dispositif pédagogique est de faire apprendre quelque chose à quelqu'un ou mieux de permettre à quelqu'un d'apprendre quelque chose** ».

Peraya complète cette définition : « **Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres.** L'économie d'un dispositif - son fonctionnement - déterminée par les intentions, s'appuie sur **l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels** qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets. »²³

²² Foucault M. (1975) *Surveiller et punir* Paris. Gallimard

²³ Peraya D. (1999) « Médiation et médiatisation : le campus virtuel » in Cairn Info, n°25 pages 153

Ces deux définitions comportent de nombreux points communs : **la considération des objets et des sujets, les divers moyens mis à disposition, les interactions mobilisatrices (pour modéliser ou pour organiser l'apprentissage), les intentions, les buts.**

Le dispositif doit également souligner « **la nécessité de caractériser les acteurs institutionnels** en fonction de leur statut et des rôles qui leur sont impartis, et d'**identifier les différents supports pédagogiques** auxquels il fait appel, tant pour **la diffusion des connaissances**, pour **la communication avec l'institution et ses acteurs** et pour **la documentation complémentaire**²⁴ liée aux disciplines étudiées. Enfin il tient compte des **lieux** (entreprises, domicile, centre de ressources, etc.) **où se déroule la formation.** »²⁵

Le terme « dispositif » introduit donc une forme de flexibilité qui permet d'être plus proche des réalités rencontrées par les acteurs (page 50), utiliser ce terme en formation met en exergue la relation entre l'offre et l'usage. Comme le note Brigitte Albéro en « **il est important de garder à l'esprit que le dispositif fait l'objet d'une intention soit politique, soit économique, soit culturelle, soit éducative, soit judiciaire et qu'il est conçu avec l'objectif de conformation du sujet individuel aux nécessités et aux contraintes de la vie en société, notamment de ses institutions.** »

1.1.2. Construire le dispositif : trois niveaux

a) La situation de formation systémique : niveau macro

Le dispositif de formation constitue le niveau le plus général du modèle proposé et représentant le résultat de l'articulation de l'ensemble des moyens – humains, organisationnels et techniques – mis en œuvre par les membres d'une institution (responsable, coordinateur, concepteur, formateur) pour assurer la formation.

Il s'inscrit dans une situation de formation²⁶ globale dont il faut comprendre les enjeux, les relations entre les apprenants avec les savoirs, avec les formateurs, entre eux, avec et selon des formes pédagogiques, avec les environnements distaux (enjeux de l'entreprise, du secteur

²⁴ Albéro B. (2010) « La formation en tant que dispositif : du terme au concept » in Charlier. B et Henri F. (dir.) *Apprendre avec les technologies*. Paris. PUF P. 53

²⁵ Glikman V (2002). Des cours par correspondance au e-learning. P.82

²⁶ Sorel M. (2011) La situation de formation *dans le cours en DURF Université René Descartes*

d'activité dans lequel elle évolue) étant donné des continuités, des ruptures qui en infléchiraient le sens.

La situation de formation est un espace social « où interviennent, **à travers et au-delà du moment de la formation**, les cadres sociaux réels et les milieux historiquement situés, où se sont forgées les expériences des acteurs en présence, (...). Les termes de la « relation pédagogique » ne sont pas des individus en rapport dans un milieu artificiel ou dans un vide socioculturel, ce sont des termes sociaux » (Sorel).

La situation de formation prend donc place dans un système dans lequel chaque partie du système interagit et produit des effets. Il s'agit de pouvoir centraliser un maximum d'informations permettant de comprendre la situation dans son ensemble : rassembler des informations stratégiques (chiffre d'Affaires, etc), sociologiques (les rapports entre les personnes dans le milieu professionnel, les rapports au travail, les groupes), didactiques (bien transmettre le contenu pédagogique en fonction des apprenants), psychopédagogiques (l'appréciation des besoins de formation des individus formés au regard des exigences de l'environnement).

Pour déterminer la situation de formation et construire un dispositif, Sorel nous invite à procéder à une **analyse des besoins de et en formation**²⁷ basée sur « la caractérisation des situations qui occasionnent un déséquilibre du système I/E (individu/environnement) » et « l'identification des transformations requises pour le rétablissement de son équilibre ». (Sorel)

Selon la définition du besoin de Thierry Ardouin « **le besoin renvoie à un manque ou à un état de manque.** Celui-ci n'est jamais donné à voir directement et de manière lisible et explicite. Le manque est-il dû à un problème d'organisation du travail, à une insatisfaction vis-à-vis de celui-ci ou à un sentiment de ne pas pouvoir réaliser un travail aussi pertinent qu'on le souhaiterait par défaut d'information ou de qualification ? [...] Le besoin est [...] **la résultante de l'analyse ou confrontation entre un état initial et un état souhaité, souhaitable ou nécessaire.** Cette différence amenant le manque et donc le besoin de formation, peut-être due à l'évolution du poste, du système de travail ou à la politique de l'entreprise. »²⁸

²⁷ Sorel M. (2010) « Les besoins de formation, les besoins en formation : de l'utopie à l'ingénierie module », dans le cours en DURF Université René Descartes Module « Formation de formateurs », janvier 2013

²⁸ Parmentier C. (2012) L'ingénierie de formation. Paris. Eyrolles. P.87

L'analyse des besoins de formation permet de vérifier si la formation est la solution. Elle réfère à l'ingénierie de formation. L'analyse des besoins en formation réfère à l'ingénierie pédagogique, c'est à dire la conception de l'action de formation intégrant le contenu (savoirs), le séquençage (nombre de séquences, durée), les méthodes pédagogiques (exercices, jeux de rôle...). Selon Barbier et Lesne (1977) « le processus d'analyse d'un besoin est une pratique de production d'objectifs », ils précisent « que la vie sociale n'offre jamais à l'observation scientifique d'objets dont celle-ci puisse dire qu'il s'agit de besoins objectifs. On ne rencontre jamais que des expressions de besoins formulés par des agents sociaux divers, pour eux-mêmes ou pour d'autres ». Leurs observations identifient trois entrées possibles pour procéder à l'analyse des besoins la plus exhaustive possible : une entrée à travers les **exigences de l'environnement**, une entrée à travers les **attentes des personnes** et une entrée à travers la **perception des personnes face aux situations sociales** auxquelles elles sont confrontées.

Les besoins sont fonction de l'environnement dans lequel prend place la formation, ils sont donc également fonction de l'évolutivité de cet environnement.

Il est nécessaire d'intégrer ce paramètre et d'essayer de penser la formation dans un « environnement projeté » tel que le décrit Sorel, c'est-à-dire, l'environnement tel qu'il sera après la formation. D'où l'importance de recueillir le plus de renseignements possibles sur l'environnement distal pour que les effets de la formation ne soient pas nuls en centralisant des données à partir des référentiels métiers, des lignes managériales, de la stratégie de l'entreprise, des évolutions des lois, etc.

Le terme « système » en formation s'est développé dans les années 1970-1980 « attirant l'attention sur le fait que l'environnement et son organisation spatiale et temporelle sont des éléments constitutifs de l'action de formation, au même titre que les relations entre acteurs interprétées en termes d'interactions. »²⁹

b) L'ingénierie de formation : le niveau méso

La notion d'ingénierie est apparue dans les années 70 en lien avec le développement de la professionnalisation et de formation des ingénieurs dans le domaine de l'industrie.³⁰

²⁹ Albéro B. (2010) « La formation en tant que dispositif : du terme au concept » in Charlier. B et Henri F. (dir.) *Apprendre avec les technologies*. Paris. PUF P. 50

³⁰ Le Bortier G. (2011) « L'ingénierie de la formation : quelles définitions et quelles évolutions ? » in Carré P. (dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris. Dunod (3^{ème} édition) P. 384

L'ingénierie de la formation pouvait alors être définie comme « l'ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité » (Le Boterf, 1985)³¹. Pour faire le lien avec la précédente partie, c'est le niveau macro dans la construction du dispositif.

A l'époque, l'ingénierie de formation s'inscrit dans la massification³² : elle permet de gérer des flux importants de formation sans intégrer la dimension « singulière » des personnes se formant, c'est le programme qui prime et tout le monde suit un cursus identique. C'est dans ce contexte que sont nés de nombreux concepts et outils d'ingénierie dont la plupart sont encore utilisés actuellement : plan masse, plan détaillé, cahier des charges, itinéraire de formation, progression de formation... Thierry Ardouin (2003) propose une ingénierie de formation basée en quatre étapes : l'analyse, la conception, la réalisation et l'évaluation.

c) L'ingénierie pédagogique : le niveau micro

L'ingénierie pédagogique constitue le niveau micro de la construction du dispositif : il s'agit d'un processus incluant « la mise en œuvre pour résoudre un problème de formation ou d'apprentissage, réalisé par un ou plusieurs acteurs, mené de manière explicite ou implicite sur la base de principes issus de différentes théories de l'apprentissage et de l'enseignement didactique et dont le résultat final est un environnement d'apprentissage proposé comme solution au problème »³³.

La notion d'ingénierie pédagogique est relativement contemporaine et s'est développée avec la montée des « nouveaux dispositifs de formation » qu'ils soient dits « à distance », « flexibles », « ouverts », « individualisés », « médiatisés », etc³⁴. Ces dispositifs utilisent les TIC ; ils s'appuient sur l'autoformation individuelle et collective (Carré, Moisan, Poisson, 2010) et visent le développement de la « productivité pédagogique » à partir d'une « nouvelle économie de la formation » (Albertini, 1992) ; ils nécessitent la collaboration de différents acteurs³⁵.

³¹ Le Boterf G. (2011) « L'ingénierie de la formation : quelles définitions et quelles évolutions ? » in Carré P. (dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris. Dunod (3^{ème} édition) P. 384

³² Ibid. P. 385

³³ Charlier. B et Henri F (dir.) (2010). *Apprendre avec les technologies*. Paris. PUF.

³⁴ Le Boterf G. (2011) « L'ingénierie de la formation : quelles définitions et quelles évolutions ? » in Carré P. (dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris. Dunod (3^{ème} édition) P. 432

³⁵ Ibid. P. 432

Dans le cadre d'une formation en présentiel « classique », la fonction d'organisation pédagogique se ramène la plupart du temps à une programmation didactique qui n'induit pas de démarche d'ingénierie au sens défini ci-dessus. **La notion d'ingénierie trouve sa raison d'être à partir du moment où l'on « ouvre » le dispositif, en modifiant ensemble les espaces, les temps et les modes de l'action pédagogique.** En effet, ces nouveaux modes de formation agencent des moyens technologiques, humains, logistiques plus nombreux, dans des configurations d'espace et de temps et des équations économiques plus complexes que les dispositifs usuels (stages, séminaires, cours). Pour Ponchelet **l'ingénierie pédagogique « vise à l'adaptation, voire à la création de méthodes et d'outils pédagogiques dans une logique d'optimisation des itinéraires et des coûts qui remettent en cause la notion de stage (...). L'ingénierie pédagogique consiste notamment à rechercher et à créer ce type d'outil favorisant ce qu'il est convenu d'appeler l'autoformation assisté (ou accompagnée) »**³⁶.

1.2. L'INGENIERIE D'UN DISPOSITIF DE FOAD

1.2.1. Définitions

La Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (2000) définit la FOAD comme étant « **un dispositif souple de formation** organisé en fonction **de besoins individuels ou collectifs** (individus, entreprises, territoires) » comportant « **des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance.** Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur.³⁷ »

La commission européenne définit la FOAD comme un « enseignement à distance qui permet à chacun de travailler de **façon autonome, à son propre rythme, quel que soit le lieu** où il se trouve, notamment grâce à *l'e-learning* ».

L'UNESCO caractérise les formations ouvertes par "une liberté d'accès aux ressources pédagogiques mises à disposition de l'apprenant, sans aucune restriction, à savoir : absence de conditions d'admission, itinéraire et rythme de formation choisis par l'apprenant selon sa disponibilité et conclusion d'un contrat entre l'apprenant et l'institution" ; qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective ; et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources. »

³⁶ A. Ponchelet (1990) « Ingénierie ou ingénieries », Actualité de la formation permanente, n°107

³⁷ Circulaire DGEFP n° 2001-22 du 20 juillet 2001 relative aux formations ouvertes et/ou à distance

Le collectif de Chasseneuil (2001) introduit la **dimension technologique** « La formation ouverte et à distance : est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte **la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective, et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources** » (...) « à côté des situations d'apprentissage traditionnelles, **un dispositif FOAD s'appuie sur une ou plusieurs situations** (...) ».

Les dispositifs de FOAD se caractérisent donc par la prise en compte **des besoins des apprenants, articulant des modalités pédagogiques diversifiées et libérant des contraintes de lieux et de moments**. Nous rejoignons le propos d'Alain Semeteys : « L'enjeu majeur de la société, nous semble-t-il, s'avère être celui de l'appropriation, par les acteurs de la formation d'une technologie éducative multimédia davantage **centrée sur l'apprenant, la pédagogie responsabilisante, la co-évolution et l'individualisation** »³⁸.

Blandin identifie trois critères de différenciation pour catégoriser les formations à distance : s'il y a rupture de l'unité de lieu (en même temps mais dans des lieux différents) c'est une formation à distance ; s'il y a rupture de l'unité de temps (dans le même lieu mais à des moments différents) c'est une Formation Ouverte ; **s'il y a rupture de l'unité de temps et d'action (dans des moments et des lieux différents) c'est une Formation Ouverte et A Distance**.

1.2.2. Une ingénierie de formation particulière

L'intégration des TIC permet « se libérer » des contraintes physiques, la communication étant virtuelle, elle lève les freins liés aux coûts de déplacement. L'usage du Web également le partage et l'échange y compris des connaissances explicites et tacites mais le défi reste toutefois de ne pas s'en tenir à du partage d'information mais à de la production de connaissance au service du collectif³⁹.

L'intégration des TIC induit de prendre en compte l'ensemble des données inhérentes à la situation de formation et d'intégrer : « **la nature de l'institution porteuse et distingue les**

³⁸ Semeteys A. (1992) *Le multimédia... mais c'est très simple* ! Paris. Dunod. P 119

³⁹ Charlier B. (2010) Les TIC ont-elles transformé l'enseignement et la formation ? » in Charlier. B et Henri F. (dir.) *Apprendre avec les technologies*. Paris. PUF.

objectifs de la formation proposée (diplôme, acquisition d'une compétence, enrichissement culturel) **de ses contenus** (discipline, matières, niveau) **et des principes pédagogiques qui fondent son organisation** (transmission de connaissances, de savoir-faire, développement des compétences d'autoformation, degré d'individualisation) (...) **les principes administratifs** (modalités d'information, de recrutement, rythme du cursus, périodicité) **qui président à la gestion du dispositif** (modalités d'information, de recrutement, de sélection, rythme et périodicité du cursus) **et les coûts que celui-ci implique, à la fois pour l'institution éducative et pour l'apprenant.** » (Glikman, 2002)

Dans le cadre d'un dispositif de FOAD, Vivian Glikman précise qu'il est important d'anticiper les « situations problèmes » pour l'apprenant :

1. **La notion d'accessibilité** obligeant à tenir compte des contraintes individuelles de chaque apprenant (contraintes spatiales, temporelles, technologique, psychosociale et socioéconomique) susceptibles de bloquer l'accès au savoir. Selon l'OCDE, « **il est nécessaire que l'individu qui choisit l'enseignement à distance soit apte à y faire face** (...) et que la formation sélectionne les publics les mieux équipés pour s'y adapter ». C'est-à-dire qu'il y ait **la condition sociale** (relative à la culture d'origine et au soutien du milieu familial et professionnel dont il pourra bénéficier), **personnelle** (relative à sa capacité d'autonomie, sa confiance en soi, ses connaissances et sa capacité d'adaptation aux exigences des contenus disciplinaires et des méthodes de travail à acquérir) et **technologique** (être familiarisé avec les outils qu'il devra utiliser en cours de formation).
2. **La contextualisation** avec un apprentissage dans son contexte direct, immédiat et permanent avec les différentes composantes de l'environnement, facilitant l'intégration des savoirs scientifiques aux savoirs pratiques et le transfert des connaissances. Ainsi pour construire un environnement contextualisé est-il nécessaire de passer par des étapes précises : le choix du sujet de la formation, la définition de l'expérience d'apprentissage de l'apprenant, le point de vue à partir duquel il travaillera, quelles seront ses responsabilités, celles de l'ordinateur, celles de l'enseignant, concevoir le « diagramme de circulation » détaillant graphiquement l'environnement dans lequel l'apprenant pourra se déplacer, le rôle de l'ordinateur (in)validant les actions de l'apprenant et lui procurant un feedback.

David M. Merrill identifie cinq critères importants à intégrer : l'utilisation des problèmes de la vie de tous les jours ; l'activation des connaissances préalables des apprenants en relation avec ces problèmes ; l'explicitation des connaissances et des compétences nécessaires à la résolution de ces problèmes ; l'application des connaissances et des procédures apprises ; l'autonomisation de l'apprenant dans le sens où il est nécessaire de l'amener à réfléchir à ce qu'il apprend, à défendre ou confronter et à explorer de nouvelles manières de les utiliser.⁴⁰

3. **La flexibilité** visant à assouplir l'organisation de la formation en utilisant des approches qui permettent à l'apprenant de **planifier dans le temps et dans l'espace ses activités** d'étude et son rythme d'apprentissage. La FOAD peut concevoir des activités offrant à l'apprenant des choix dans les contenus, les méthodes et les interactions et ainsi prendre en compte les caractéristiques individuelles de chacun. La notion de souplesse est également utilisée pour désigner la flexibilité en l'association à la souplesse dans le mode d'organisation pédagogique : localisation des séquences pédagogiques ; articulation entre temps de formation, temps de travail et temps de loisirs ; rythme de progression et d'acquisition des compétences ; capacité offerte à chacun d'avoir la maîtrise de son propre parcours de formation.
4. **La diversification des interactions** qui ne résulte pas essentiellement de l'interaction entre le professeur et l'apprenant ou entre ce dernier et d'autres apprenants mais aussi entre l'apprenant et l'ensemble des individus qui l'entourent (famille, communauté, travail...) Le développement des technologies augmente les possibilités d'interactions entre les acteurs et les ressources au sein d'environnement d'apprentissage, ce qui rend la tâche des ingénieurs pédagogique plus complexe. Il s'agit ici d'une relation pédagogique qui s'inscrit dans une perspective de « cognition distribuée », les apprenants, les formateurs, les ressources forment un système sociocognitif.⁴¹
5. **La distance** qui ne permet pas au formateur de s'adapter aux représentations, à la pensée et aux démarches de l'apprenant et qu'il faut intégrer pour éviter un abandon, une

⁴⁰ D.M. Merrill « First principles of instruction », Journal of structural learning and intelligent systems, vol. XIV, 2001

⁴¹ Charlier. B et Henri F. (dir.) (2010) *Apprendre avec les technologies*. Paris. PUF.

démotivation. En effet, l'enseignement est médiatisé il est accessible en différé, ainsi, les apprenants suivent un scénario d'apprentissage accessible sur ordinateur préconçu par le formateur qui n'est pas là dans l'instant pour observer leurs réactions, identifier les difficultés ou voir leur satisfaction. Ce décalage dans l'acte pédagogique exige de la part de l'enseignant une bonne connaissance de l'acte d'apprendre et **une posture différente : il n'est plus « devant » mais aux côtés de l'apprenant**⁴². La relation pédagogique doit se bâtir autrement, à travers les ressources d'apprentissage, le scénario pédagogique et les interventions du tuteur. Ceci exige que le formateur soit capable de se représenter de façon juste l'apprenant, il doit connaître ses motivations, son profil d'apprentissage, ses aspirations afin d'identifier les ressources qui lui seront le plus efficace pour l'accompagner. L'articulation des « présence » et « distance » oblige le formateur à s'approprier une méthode rigoureuse **d'ingénierie pédagogique pour « mettre en œuvre des approches pédagogiques actives et scénariser l'activité de l'apprenant, s'approprier l'usage des médias et des technologies dans une perspective pédagogique, apprendre à travailler en équipe et à partager ses responsabilités.**⁴³ ».

1.2.3. La complémentarité de l'équipe dans la scénarisation pédagogique

Glikman ne le précise pas dans son approche, mais il nous semble important de noter ici l'important de la pluridisciplinarité.

Dans le cadre d'un environnement d'apprentissage ouvert intégrant entre autres des TIC, **de nouveaux rôles s'invitent dans l'ingénierie pédagogique du dispositif : le concepteur technique et le concepteur pédagogique.** Chacun a ses intentions propres, celles du concepteur technique sont en lien avec la dimension informatique et technologique, celle du concepteur pédagogique est plus centrée sur la dimension « facilitateur d'apprentissage » dans de l'environnement.⁴⁴

Ainsi, la conception d'un environnement de formation ouvert nécessite donc de tenir compte et surtout de rendre compatibles des intentions pédagogiques différentes et de permettre qu'elles entrent **en concordance avec les propres intentions des apprenants.**

⁴² Henri F. (2010) « La formation à distance: apprendre et enseigner autrement » in Charlier. B et Henri F. (dir.) *Apprendre avec les technologies*. Paris. PUF. P.165

⁴³ Charlier. B et Henri F. (dir.) (2010) *Apprendre avec les technologies*. Paris. PUF.

⁴⁴ Dessus. P. (2010) « Des théories de l'apprentissage pour concevoir des environnements d'apprentissage informatisés » in Charlier. B et Henri F. (dir.) *Apprendre avec les technologies*. Paris. PUF. P.97

« Daniel Peraya considère Internet comme un média, un producteur de sens ayant un impact spécifique sur les processus cognitifs du sujet qui l'utilise. C'est un objet technique qui possède un potentiel médiatique **qui s'exprimera par l'usage qu'en aura l'utilisateur.** »⁴⁵

Dans le dispositif l'apprenant entre en interaction avec les connaissances présentées sous forme de ressources pédagogiques médiatisées comme nous l'avons vu précédemment. « Cette forme d'interaction simulée vise à développer chez l'apprenant une attitude intellectuelle active. Elle joue un rôle de médiation pour mettre l'apprenant en contact avec les connaissances et l'amener à leur donner du sens⁴⁶ ». L'apprenant doit être capable d'interagir avec le système (dimension fonctionnelle) et être capable d'interagir dans le dispositif (dimension pédagogique).

Le travail de scénarisation pédagogique précise les différents moments de la situation d'apprentissage pour déterminer les interactions entre les différents éléments, il doit donc intégrer de nombreuses caractéristiques du processus d'apprentissage telles la matière, les interactions sociales, les caractéristiques individuelles des élèves, les tâches/activité de l'enseignement et de l'élève, les outils à leur disposition, etc⁴⁷. La scénarisation est de fait la mise en œuvre par un formateur ou un ingénieur pédagogique d'un processus de création dont le but est de donner une cohérence à une situation d'apprentissage complexe, de renforcer son efficacité pédagogique en identifiant l'approche pédagogique choisie et en précisant les interactions entre différents objets (ressources, activités, instruments, outils).

Il existe deux langages principaux pour écrire un scénario pédagogique : le langage utilisé par les pédagogues, un processus d'explicitation qui permet de bien formaliser l'écriture du scénario en déterminant les activités, les rôles, les ressources, les outils du scénario et les interactions entre les différents éléments du scénario ; le langage des informaticiens dédié au soutien à l'apprentissage qui s'appelle également « langage de modélisation pédagogique » (Rob Koper). Il s'adresse aux systèmes informatisés afin de leur faire exécuter les scénarios conçus.

⁴⁵ Journées d'étude Eduquer aux médias à l'heure du multimédia organisées par le Conseil en éducation aux médias (1999) « Internet, un nouveau dispositif de médiation des savoirs et des comportements ? ». Bruxelles.

⁴⁶ Henri F. (2010) « La formation à distance: apprendre et enseigner autrement » in Charlier. B et Henri F. (dir.) *Apprendre avec les technologies*. Paris. PUF. P.164

⁴⁷ Villiot-LeclercqE et David. J.P. (2010) « Ecrire et partager des scénario » in Charlier. B et Henri F. (dir.) *Apprendre avec les technologies*. Paris. PUF. P.133

Deux professionnalités distinctes interviennent dans la conception du scénario, elles ne se suffisent pas à elles-mêmes et sont complémentaires. Ces nouvelles fonctions pédagogiques à l'œuvre dans les dispositifs de FOAD nécessitent des compétences nouvelles, Hélène Godinet propose trois compétences clés :

- **Les compétences technologiques** qui induisent la connaissance des outils techniques et pédagogiques et leurs fonctionnalités ;
- **Les compétences pédagogiques** pour concevoir un scénario pédagogique : expert du domaine (pour fournir et trouver l'information disponible) ; tuteur (motiver, valoriser, équilibrer le présentiel et le distant le cas échéant) ; évaluateur (valider les productions et les échanges) ; concepteur (produire des situations et des ressources pour l'apprentissage)
- **Les compétences communicatives** pour permettre aux différents acteurs de la formation d'interagir (communication verbale et non verbale) et mettre en place des projets de travail collaboratif.⁴⁸

1.2.4. Une ingénierie pédagogique autonomisante

Selon Alain Semeteys « L'enjeu majeur de la société, nous semble-t-il, s'avère être celui de l'appropriation, par les acteurs de la formation d'une technologie éducative multimédia davantage **centrée sur l'apprenant, la pédagogie responsabilisante, la co-évolution et l'individualisation** ». ⁴⁹

La notion d'autonomie dans le processus d'apprentissage se définit comme « se régir de ses propres lois » selon le Petit Robert ou, plus philosophiquement, du **droit pour l'individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet**.

Selon Edgar Morin, « l'autonomie s'auto-produit en se nourrissant – par captation, transformation, assimilation – de matière/énergie et d'informations, et en résistant – par défenses, projections, rejets, luttes – aux aléas et agressions ». ⁵⁰

L'autonomie n'est donc pas figée. Elle s'apprend, elle se construit « dans la coexistence et l'interdépendance, elle résulte d'un double processus : **celui d'un travail intellectuel**

⁴⁸ Hypermedia, réseaux, université virtuelle : l'innovation technologique vecteur de l'innovation pédagogique ?)

⁴⁹ Semeteys A. (1992) *Le multimédia... mais c'est très simple !* Paris. Dunod P.119

⁵⁰ Morin E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*. Paris. ESF. P75

d'autonomisation et celui d'une socialisation »⁵¹. Elle s'exprime par une prise de décision, donc une conscientisation de son action, de son pouvoir d'agir et induit par conséquent, une responsabilisation. Il s'agit donc d'envisager **le développement de l'autonomie (autonomisation) comme l'objectif visé de la formation**, et non comme condition pour suivre la formation.

Les dispositifs de FOAD s'inscrivent dans une **individualisation autonomisante** (Jézégou) en opposition à l'individualisation institutionnelle :

- L'individualisation institutionnelle « c'est le fait que la personne apprenne seule à l'intérieur d'un cadre organisé et prédéterminé, individualisé par l'institution, qui donne le caractère d'autoformation » (Galvani, 1991, p75). Le rôle du formateur étant de favoriser « l'acquisition de savoirs en fonction des capacités cognitives de chacun dans le cadre d'un dispositif spécifique, mais prédéterminé ». ⁵²
- L'individualisation autonomisante, elle, met en œuvre **un ensemble de moyen facilitant l'autonomisation des apprenants**, « reconnaître que chacun se distingue des autres dans son caractère intrinsèque en admettant les différences pour permettre une meilleure intégration dans la société et dans le monde du travail⁵³ ».

Les dispositifs de FOAD doivent donc chercher « comment **aider les personnes à s'approprier le pouvoir de formation et à développer des compétences à l'autoformation** »⁵⁴. Un principe qui correspond à celui partagé par l'OCDE comme nous l'avons vu.

Dans le cadre de la création d'un environnement de formation autonomisant, il s'agit de proposer « **un processus par lequel la personne devient de plus en plus apte à se prendre en main et à se diriger par elle-même (autonomie personnelle) ou dans sa manière d'apprendre (autonomie éducative)** ».⁵⁵ Les dispositifs de FOAD doivent donc chercher « comment **aider les personnes à s'approprier le pouvoir de formation et à développer des**

⁵¹ Jézégou A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris. L'harmattan. P79

⁵² Ibid. P. 71

⁵³ Prévost H. (1994) *L'individualisation de la formation autonomie et/ou socialisation*. Lyon. Chronique Sociale. P.27

⁵⁴ Jézégou A. (1998) P. 74

⁵⁵ Sauvé L. (1993) *Individualisation de la formation recherche et exemples : les effets d'autonomisation dans les programmes universitaires individualisés*. Publié sous la direction de Louise Sauvé et de Gaston Pineau. Tours, Groupe de recherche interuniversitaire pour l'individualisation des programmes (G.R.I.I.P.). P.13

compétences à l'autoformation. » (Jézégou, 1998, p74), à prendre conscience et à diriger leur processus de formation.

Carré, Moisan et Poisson⁵⁶ proposent trois principes fondateurs pour concevoir un dispositif favorisant l'autoformation durable : la production de savoir **à partir de l'expérience des apprenants** ; l'ouverture pour permettre **la liberté de choix ; la collaboration** (apprentissage en réseau). Dans cette lignée, Carré propose « Les sept piliers de l'autoformation »⁵⁷ fondamentaux à intégrer pour développer l'autonomisation de l'apprenant :

1. Un accompagnement dans l'identification et la formulation du **projet individuel**
2. La pratique d'un **contrat pédagogique**
3. L'existence d'un mécanisme de **préformation**
4. Des formateurs **facilitateurs**
5. La perspective d'un **environnement ouvert** de formation
6. L'**alternance** de séances **individuelles et collectives** d'apprentissage
7. Un **triple niveau de suivi**

Ces sept piliers doivent faire l'objet de **compromis entre l'apprenant, l'institution et l'organisme de formation (tripartite)**, l'ingénierie pédagogique se conçoit alors comme **l'optimisation des interactions entre « dispositifs et dispositions »** (Lameul, Jézégou et Trollat, 2009). Selon Carré, « La variable essentielle n'est pas la variable socio-organisationnelle, ni le facteur pédagogique. **La distinction principale a trait à la variable psychologique**, c'est-à-dire le degré auquel l'apprenant, ou le « soi », conserve un contrôle actif du processus d'apprentissage » (Carré, 1992, p126). Par sa détermination psychologique, l'apprenant doit assumer un rôle actif dans la conduite de son projet individualisé de formation, c'est dans le « contrôle psychologique que se situent les enjeux de l'autoformation et de son efficience ».

La qualité des ressources humaines affectées à l'accompagnement de cette autonomisation est essentielle. Ce concept d'accompagnement est un des éléments clefs du changement de paradigme éducatif lié à l'autoformation éducative qui fait passer d'un modèle transmissif autorisant l'individualisme des formateurs à un modèle centré sur

⁵⁶ Carré P., Moisan A., Poisson D. (2010) *L'autoformation Perspectives de recherche*. Paris. PUF.

⁵⁷ Carré P., Tétard M. (2003) *Les ateliers de pédagogie personnalisée*. Paris. L'Harmattan.

l'apprenant construisant ses savoirs en lien avec son propre projet impliquant un travail collectif et partenarial des personnes ressources.⁵⁸

Il s'agit ici de rentrer dans une **logique de services aux apprenants en favorisant l'accès autonome aux savoirs, la socialisation et la communication elle s'inscrit dans une autonomie coopérative.**⁵⁹

1.3.LA SITUATION D'APPRENTISSAGE DANS UN DISPOSITIF DE FOAD

1.3.1. L'origine et le développement de l'autoformation

Dans le cadre d'un dispositif de FOAD, l'apprenant est dans une situation d'autoformation que nous allons définir selon différentes approches.

Le terme « autoformation » renvoie à l'ensemble des formations par soi-même avec le préfixe « autos », elle tend à se développer avec la notion d'apprentissage « tout au long de la vie » largement installée dans les textes officiels (« mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie » de 2000 par exemple) et avec les évolutions des outils numériques qui transforment les salariés en « travailleurs de la « connaissance ».⁶⁰

Lindeman et Thorndike, Bergman, Tilton et Woodyard ont favorisé l'institutionnalisation de l'autoformation (1920) en s'intéressant à la question de l'autoformation. D'un point de vue de scientifique, les années 70 ont marqué l'ère de la professionnalisation du courant en Amérique du Nord, avec les travaux de Tough et Knowles prolongés en France par la recherche de Dumazedier, Pineau, Carré, Le Meur, Verrier, Bézille-Lesquoy.

Rogers (1986) dit de l'autoformation qu'elle est le moyen de retrouver « **la liberté pour apprendre** ». Selon Schwartz (1989) « un adulte n'est prêt à se former que s'il trouve une réponse à **ses** problèmes dans **sa** situation. ». En 1996, Delors⁶¹ rappelle que l'extension de la politique de 1971 induisait « un éveil progressif et réaliste des motivations des intéressés eux-mêmes » mais qu'il s'agissait certainement du « point le plus difficile à accomplir ».

⁵⁸ Poisson, Daniel, Faire émerger des dispositifs autonomisants - L'ingénierie pour l'autoformation éducative, in Autonomie et formation au long de la vie, Chronique sociale, Lyon, 1998, p. 226-231)

⁵⁹ Poisson D., Modélisation des processus de médiation – médiatisation : vers une biodiversité pédagogique (CUEEP-USTL-TRIGONE)

⁶⁰ Cyrot P. (2011) « Autoformation(s) » in Carré P. (dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Dunod (3^{ème} édition) P. 332

⁶¹ 25^{ème} anniversaire de la loi de 1971

Selon Joffre Dumazedier, le développement des dispositifs d'autoformation peut être mis en regard avec le fait que nous assistons « **à un fait social invisible, doté d'une force contestataire à l'égard des formes antérieures de formation, d'enfants ou d'adultes** »⁶². Ce fait social se manifesterait par « **un sujet social apprenant** », **plus autonome**, il serait « le produit actuel de la démocratisation et de la modernisation de nos sociétés » (Dumazedier, 1994, p6).

D'ailleurs la forme originelle de l'autoformation est l'autodidaxie, (page 333) qualifié d'apprentissage par soi-même, qui a fait l'objet de recherche importante, notamment Kulich⁶³ qui a constaté que les situations d'auto-apprentissage avaient toujours existé, elle était avant tout un fait social. Et Besnard et Liétard de compléter en expliquant que l'autoformation est **une pratique sociale prenant ses racines dans les ruptures, qui cherche ses réponses en dehors des sphères formelles de l'éducation et propulse l'individu dans une recherche personnelle**. L'autoformation est donc un processus où l'individu, en tant qu'être social et à partir d'un désir et d'une démarche qui lui est propre, développe ses savoirs, ses connaissances, mais aussi ses capacités à intervenir sur l'environnement.

Pineau enrichit le champ de l'autoformation à travers une vision centrée sur la construction de soi et donne toute légitimité à l'autoformation existentielle dans son ouvrage. Ce courant développé dans les années 1980 s'appuie sur une approche « développement personnel » ou « développement comportemental », la personne « se donne sa propre forme »⁶⁴.

1.3.2. Les différentes approches connues de l'autoformation

Philippe Carré définit l'autoformation comme la « **formation par soi-même** » et propose cinq approches de l'autoformation⁶⁵ :

- « L'approche éducative (ou accompagnée) : ensemble des pratiques pédagogiques visant à développer et faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives ;
- L'approche cognitive : réunion de différentes conceptions des mécanismes psychologiques mis en jeu dans l'apprentissage autonome (autodirection dans

⁶² Dumazedier J. (1994) *La leçon de Condorcet*. Paris. L'Harmattan

⁶³ J. Kulich 1970 « an overview of the adult self-learner ». *Adult Education Journal*, 13, 22-35

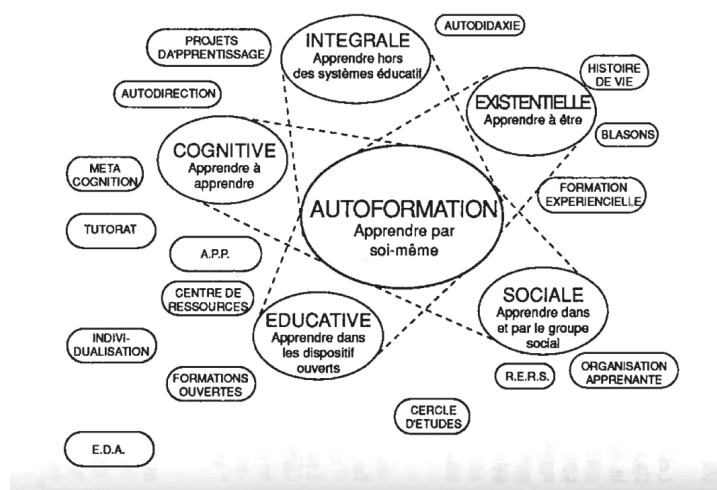
⁶⁴ Pineau G. (1998) *Produire sa vie : autoformation et autobiographie* » Paris. L'Harmattan.

⁶⁵ Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. (1998) Paris. Nathan Université.

l'apprentissage, apprendre à apprendre) ;

- L'approche sociale : formes d'apprentissages réalisés par les sujets eux-mêmes à l'extérieur du champ éducatif au sens strict, dans et par la participation à des groupes sociaux et en bénéficiant de formes de médiation diverses ;
- L'approche existentielle : « la formation de soi par soi » (se former, se créer, se donner une forme, s'approprier à soi-même le processus de formation⁶⁶ » (Galvani, 1991, p30) et appropriation par le vivant de son pouvoir de formation (apprendre à être). Cette approche nous renvoie à l'axe bio-cognitif proposé par Gaston Pineau à propos de l'autoformation qui renverrait « à la dimension existentielle de ce processus, en fonction de l'évolution humaine couplant structurellement vie et connaissance » (Pineau, 1993, p121). La dimension bio-cognitive développée par Gaston Pineau s'appuie sur la théorie tripolaire de la formation : la personne se construit dans l'action reçue des autres (hétéroformation), dans la confrontation avec l'écosystème (écoformation) et dans son rapport avec lui-même (autoformation)⁶⁷. (Pineau, 1987, p139)
- L'approche intégrale : l'autoformation sociale renvoie à toutes formes d'apprentissage réalisées par les sujets eux-mêmes, à l'extérieur du champ éducatif au sens strict. » La connaissance avec et par les autres est une des dimensions de l'autoformation sociale. Enfin, la connaissance de soi est celle qui est sur l'établi de l'autoformation existentielle.

Figure 1 : Carré P. (1996) La nouvelle galaxie de l'autoformation in « A la recherche d'une nouvelle galaxie » in Les Cahiers d'Etudes du CUEEP, n°32-33



⁶⁶ Galvani P. (1991) *Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs les Ateliers Pédagogiques Personnalisés*. Lyon. Chronique Sociale. P. 30

⁶⁷ Pineau G. (1987) « Temps et contretemps » in *Education Permanente*. P. 139

1.3.3. L'autoformation éducative dans les dispositifs de formation

« La galaxie de l'autoformation⁶⁸ » proposée par Philippe Carré inscrit la FOAD dans un système gravitationnel de **l'autoformation éducative**, c'est à dire dans « **l'ensemble des pratiques pédagogiques visant à développer et à faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institution spécifiquement éducatives (...). L'autoformation s'inscrit donc dans une visée éducative.** (Carré, 1996, p247).

« L'autoformation éducative investit les espaces institués de l'enseignement et de la formation. Elle est introduite de façon consciente, délibérée et structurée dans le but de développer les apprentissages autonomes⁶⁹ ». L'autoformation éducative n'est pas « apprendre seul sans formateur », elle aide au développement de l'autodirection des apprentissages par les apprenants et les accompagne pour gérer de façon autonome et coopérative leurs projets de formation. C'est donc paradoxalement l'autoformation vue du côté de l'ingénierie éducative visant à développer les pratiques et les aides à l'autoformation⁷⁰.

Les médias et les outils ont une place importante mais ils n'en constituent pas la caractéristique principale : ce qui prévaut dans les FOAD, c'est **d'abord leur plus grande accessibilité, et donc la souplesse de leur d'organisation pédagogique** (Bendouba, 1992).

En 2006, le Parlement Européen met en exergue l'importance de l'acquisition de la compétence « apprendre à apprendre » (autoformation cognitive ou autodirection) et la définit comme « l'aptitude à apprendre et **poursuivre un apprentissage à organiser soi-même son apprentissage**, y compris par une gestion efficace du temps et de l'information, à la fois de manière individuelle et en groupe. Cette compétence implique de **connaître ses propres méthodes d'apprentissage et ses besoins, les offres disponibles et d'être capable de surmonter des obstacles afin d'accomplir son apprentissage avec succès.** Elle suppose d'acquérir, de traiter, d'assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes, et de chercher et utiliser des conseils. La capacité d'« apprendre à apprendre » amène les apprenants à s'appuyer sur les expériences d'apprentissage et de vie antérieure pour utiliser et appliquer les nouvelles connaissances et aptitudes dans divers contextes : à la maison, au travail, dans le cadre de

⁶⁸ Carré P. (1996) « A la recherche d'une nouvelle galaxie » in Les Cahiers d'Etudes du CUEEP, n°32-33

⁶⁹ Cyrot P. (2011) « Autoformation(s) » in Carré P. (dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris. Dunod (3^{ème} édition) P. 339

⁷⁰ Poisson D., Modélisation des processus de médiation – médiatisation : vers une biodiversité pédagogique (CUEEP-USTL-TRIGONE)

l'éducation et de la formation. La motivation et la confiance dans sa propre capacité sont des éléments fondamentaux. »⁷¹

Entre l'autoformation « éducative » et l'autoformation « cognitive », apparaît ainsi **l'autodirection des apprentissages** qui interroge « à la fois la dynamique personnelle, intérieure de l'apprentissage autodirigé, vue sous l'angle des processus intentionnels de la personne, et les modalités externes d'accompagnement des apprentissages autodirigés.⁷² » (Carré, 1993, p 47).

a) L'autodirection de son apprentissage

L'autodirection est « **l'action de diriger, de conduire, de piloter soi-même ses apprentissages**⁷³ » (Carré, 1995, p226), elle renvoie au pouvoir d'appropriation du projet de l'apprenant dans le cadre de son apprentissage qui peut être évalué à partir de trois niveaux : socio-organisationnel ; pédagogique ; psychologique.

L'autodirection est constituée d'une double dimension :

- **dimension « Contrôle motivationnel »** (autodétermination) : le « pourquoi » de l'engagement dans l'action, désir, détermination des buts ;
- **dimension « Contrôle volitionnel »** (autorégulation) : la conduite de l'action, des stratégies d'action, de la persistance du comportement et de sa régulation ; reliées par le facteur transverse de **l'auto-efficacité**. (Carré, Moison et Poisson, 1997)

La valeur des motifs et la probabilité d'y arriver sont des déclencheurs de la décision d'engagement dans un apprentissage (Carré, 2001), selon Nuttin (1980) « c'est la direction qui caractérise la motivation⁷⁴ ».

71 Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie [Journal officiel L 394 du 30.12.2006].

72 Carré P. (1993) « L'autodirection en formation ». Tours université François Rabelais, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, laboratoire des sciences de l'éducation et de la formation P. 47

73 Carré P. (1995) « L'autodirection en formation. Contribution à une analyse ternaire de l'autoformation » in Education Permanente, n°122

74 Nuttin J. (1980) Théorie de la motivation humaine, 4e édition. Paris. PUF. (rééd 2000)

Le sujet apprenant est pro-actif et animé par trois besoins fondamentaux⁷⁵ :

- Le besoin d'**autonomie** (libre de ses choix et actions). Deci et Flast (1995) précisent qu'« il existe peut-être un besoin inné ou intrinsèque de ressentir un sentiment d'autonomie personnelle ou d'autodétermination (...). Ceci implique que les gens ont besoin de sentir qu'ils ont réellement le choix de leurs comportements, plutôt qu'une source extérieure leur impose (...) »⁷⁶.
- Le besoin de **compétence** (capable d'interagir et de prendre en charge ses actions)
- Le besoin d' sociale (relié aux autres)

Mais l'existence de la motivation n'est pas suffisante, il faut également faire durer la motivation⁷⁷. Selon les propos de Cosnefroy (2010), « tout apprenant est ainsi confronté à un double problème : se mettre au travail et y rester [...] la motivation promeut une intention d'apprendre, la volition la protège ». Schunk et Zimmerman (2008) parlent « d'apprentissage autorégulé (ou autorégulation) renvoie au processus par lequel les apprenants activent et soutiennent personnellement les représentations, affects et conduites systématiquement orientés vers l'atteinte de leurs buts d'apprentissage⁷⁸ ».

D'après les modèles analysés par Cosnefroy (2010) les conditions requises pour « prendre le contrôle de son apprentissage » sont : **une motivation initiale suffisante (anticipation)**, la possibilité de **recourir à des stratégies d'autorégulation (action)** et la **capacité à s'auto-observer (autoréflexion)**.

Ainsi, « l'autodirection résulte d'un contrôle exercé à deux niveaux : **le choix et la finalité de l'action, l'intentionnalité du projet de formation**, d'une part (autodétermination), **le pilotage de l'apprentissage**, d'autre part (autorégulation). [...] Dans les modèles de l'apprentissage autorégulé, l'autonomie est définie en extériorité. L'apprenant est autonome s'il est capable d'atteindre le but fixé, que celui-ci soit autodéterminé ou non » (Cosnefroy, 2010).

⁷⁵ Deci E. et Ryan R. (2000), *What is the self in self-directed learning ?* in G. Straka (dir), *Conceptions of self-directed Learning*, Münster, Waxmann. P. 75-92

⁷⁶ Deci E., Flast R. (1955) *Why we do what we do. The dynamics of personal autonomy*. New York. Putnam

⁷⁷ Cosnefroy L. (2010) « L'apprentissage autorégulé : état des lieux et perspectives en formation d'adultes » in *Savoirs*, n°23

⁷⁸ Schunk D., Zimmerman B. (2008) *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*. Lawrence Erlbaum Associates.

b) Le sentiment d'efficacité personnelle

Il est donc induit que l'apprenant croit en ses capacités à agir pour maîtriser les événements qui affectent leur vie pour pouvoir atteindre le but fixé. Les croyances d'efficacité forment le fondement de « l'agentivité humaine »⁷⁹.

Si les gens ne croient pas en eux et qu'ils peuvent atteindre des buts qu'ils se sont fixés, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés. Le lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'autodirection des apprentissages a été mise en évidence (Hoban et Hoban, 2004) et montre que l'auto-efficacité intervient sur la fixation des objectifs et l'attente de résultats (Ponton et al, 2005) mais également sur l'autorégulation de la personne⁸⁰. Autodétermination et autorégulation sont des entités indispensables à l'efficacité de l'apprentissage. **Pour entrer et se maintenir dans un projet d'autoformation, il est nécessaire d'être porté par un projet personnel fort et de développer un haut niveau de compétences d'autorégulation.**

⁷⁹ Bandura A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris. De Boeck Universités

⁸⁰ Carré P., Moisan A, Poisson D. (2010) *L'autoformation Perspectives de recherche*. Paris. PUF

SYNTHESE

Comme nous venons de le voir la mise en place d'un dispositif de FOAD nécessite une ingénierie spécifique s'appuyant sur une équipe pluridisciplinaire ayant une vision systémique de la situation pour construire un ensemble de modalités pédagogiques en présentiel et en distanciel fonctionnant en synergie et en cohérence. Nous l'avons vu, plusieurs critères doivent être réunis pour parler de FOAD : l'accessibilité, la contextualisation, la flexibilité, la diversification des interactions et la distance.

Ainsi, cette ingénierie place l'apprenant au cœur du dispositif, il s'agit d'une approche individualisante mais également autonomisante car l'apprenant est en situation d'autoformation éducative et navigue dans un dispositif alternant les espaces, les temps, les personnes et les ressources. Cette situation d'apprentissage nécessite une capacité d'autodirection pour mettre en place cette apprentissage ainsi, « Le processus d'autonomisation peut donc être assimilé à un apprentissage au cours duquel la personne développe des capacités d'autodirection, tant au niveau cognitif que personnel ou social » (Jézégou, 1998, P. 115). L'enjeu des dispositifs de FOAD est donc de permettre, créer un espace, un « lieu propre » (Jézégou, 1998, P. 151) dans lequel le sujet apprenant est autonome, conduit sa stratégie d'apprentissage en lien avec son projet individuel. Mais « le fait d'être appelé à prendre le contrôle d'une partie plus ou moins grande de sa formation n'est pas un réflexe évident pour de nombreux participants habitués à des stages de formation professionnelle, voire même pour des personnes dont les seules références remontent à l'époque de leur scolarité.⁸¹ » (Carré P., 1992, P.157) En effet, « cette auto-ingénierie ne va pas de soi. Elle demande de l'expérience ou, tout au moins, des pré-requis pour assumer le contrôle de son apprentissage. » (Jézégou, 1998, P. 156)

Avant de « contrôler » son apprentissage, il est essentiel de comprendre comment se construit l'apprentissage et comprendre les processus cognitifs utilisés par l'apprenant. Comme le précise Habermas, « la rationalité n'a pas trait à la possession d'un savoir, mais à la façon dont les sujets, doués de parole et d'action, acquièrent et emploient un savoir. » Ainsi, pour construire un lieu propre et autonomisant pour l'apprenant dans le cadre d'un dispositif de FOAD il nous semble important de nous intéresser à la question de l'apprentissage expérientiel pour comprendre comment se construisent les connaissances.

⁸¹ Carré P. (1992) *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris. Editions la Documentation française

2. L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL, UNE CONSTRUCTION AUTHENTIQUE DES CONNAISSANCES

L'apprentissage recouvre plusieurs formes d'apprentissage⁸² telles que l'apprentissage non formel réalisé de manière intentionnelle en dehors d'un cadre éducatif et n'aboutit pas à l'obtention de certificats officiels en règle générale. Il peut s'acquérir sur le lieu de travail ou dans le cadre d'activités d'organisations telles les associations de jeunes, les partis politiques etc. ; l'apprentissage informel non intentionnel, ce qu'on apprend dans la vie ; l'apprentissage formel réalisé dans une institution de formation de manière intentionnelle.

L'apprentissage non formel et informel constituent la majorité des apprentissages que l'individu effectue au cours de sa vie, autrement dit, c'est l'expérience de la personne qui est le socle de la construction de ses connaissances : nous parlons de formation expérientielle.

Ainsi, cette deuxième partie a pour objectif d'explorer l'apprentissage dans sa dimension expérientielle afin de comprendre **comment construire une situation d'apprentissage dans le cadre d'un dispositif de FOAD.**

2.1.LA PLACE DE L'AUTRE DANS L'APPRENTISSAGE

2.1.1. L'apprentissage vicariant

D'après la théorie de Bandura (1977), les cognitions sont des médiations entre l'environnement et le comportement de la personne et dépendent de trois données : des données personnelles, comportementales et environnementales.

Selon Bandura, les personnes sont des agents auto-organiseurs, proactifs, autoréfléchis et autorégulés, ils négocient leurs actions avec les différentes facettes de leurs environnements et sont producteurs et produits de leur environnement.

Les nouveaux comportements sont acquis par l'expérience en observant les conséquences d'un comportement mais également en imitant et en dépassant ce qu'elle observe ce qu'il nomme « modelage »⁸³. Les personnes produisent de nouveaux modèles comportementaux proches des

⁸² François P.H. (2004) « Fondements sociaux de la pensée et de l'action chez Bandura » in De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle » in Savoirs (Hors série) Paris. L'Harmattan

⁸³ Ouvrage traduit en français : Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité - Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : de Boeck, trad. de J. Lecomte

styles qu'elles ont observés mais en les dépassant. A travers cette compréhension de leur environnement, les personnes construisent de nouveaux schèmes pour résoudre des problèmes en se basant sur le raisonnement bâti durant l'observation. Elles sont en mesure d'anticiper et donc contrôler leurs actions.

L'apprentissage vicariant invite à la capacité d'auto-évaluation et de gestion de ses propres apprentissages car en prenant repères sur les autres, plus « avancés » la personne se fait une idée des tâches à accomplir et parvient à réaliser ce qu'elle pensait impossible auparavant. La personne en tire une règle qu'elle applique pour la suite.

Nous faisons le lien avec les travaux de Vygotski et la « zone proximale de développement » : en collaboration, la personne pourra plus facilement acquérir ce qu'elle ne serait pas capable de faire si elle est seule.

2.1.2. Le groupe dans l'apprentissage

Lewin s'intéresse lui à l'apprentissage en groupe⁸⁴, il constate à la suite d'une série d'observations, que **l'apprentissage en groupe est facilité lorsqu'il y a une tension dialectique et un conflit entre, d'un côté, l'expérience immédiate et concrète, et de l'autre, la théorie.** Il pense que la confrontation entre le vécu du groupe, donc de « l'ici et maintenant », et les concepts théoriques, parfois éloignés ou incohérents avec le vécu, permettent de faire naître de nouveaux apprentissages alliant pratique et théorie. Cette tension se traduit par deux mouvements au sein du groupe : un mouvement met l'accent sur une approche rationnelle centrée sur la tâche que le groupe doit accomplir, le vécu du groupe soutient cette tâche ; un mouvement met l'accent sur une approche expérientielle qui valorise le « ici et maintenant » et la croissance personnelle des participants, la tâche à accomplir facilite l'expression et le traitement du vécu du groupe et des individus.

Cette approche expérientielle a concouru à créer des techniques d'animation telles que des études de cas, des jeux de rôle, des grilles d'observation, des simulations, des jeux...

Le groupe de formation occupe donc une place spéciale dans le processus d'apprentissage : il est à la fois source, ressource et support de l'apprentissage et support.

⁸⁴ B. Courtois, G. Pineau (1991) (coord.) *La formation expérientielle des adultes*. Paris. La documentation française.

Le temps de la formation permet la rencontre avec le groupe et, avec elle, la réciprocité⁸⁵ s'opère par « **la rencontre de personne à personne. La reconnaissance chez l'autre d'une part de soi, à travers des préoccupations partagées, en constitue un signe.** »

Le groupe est source de co-réflexivité et accompagnateur dans le sens où il permet la coconstruction d'un cheminement collectif et personnel, cette vision rejoint le propos de Vygotski à travers l'approche de la zone proximale de développement.

Ici « la confrontation dialogique⁸⁶ de ses savoirs aux autres, permet de passer de l'expérience vécue à l'expérience vitale par la mise en intrigue de l'expérience, sa mise en commun et une relecture argumentée ».

Ce temps d'échange en collectif, cette mise en dialogue des productions de chacun, est très importante dans le processus d'apprentissage car en pluralisant les points de vue sur l'expérience, il favorise la prise de conscience et la décentration des jugements hâtifs⁸⁷.

2.1.3. L'apprentissage social virtuel

Le développement des TIC dans le champ de la formation a modifié les chemins d'accès au savoir, les réseaux sociaux se sont multipliés, et avec eux, les échanges d'information et de pratiques quelle que soit la distance géographique. Les TIC n'ont rien inventé mais elles ont réactualisé une dimension de l'apprentissage social à travers trois dimensions : la collaboration, la communauté et le réseau d'apprentissage⁸⁸.

a) La collaboration

C'est est « une forme particulière d'apprentissage en groupe où priment l'engagement mutuel des participants et l'idée de co-construction des connaissances en vue de résoudre un problème et d'atteindre un but commun »⁸⁹. Le processus social par lequel passe les apprenants comprend deux étapes : le partage de leur vision du problème posé et l'exploitation de leurs différences de manière constructive pour trouver des solutions ensemble. Elle se différencie de la coopération qui est « fondée sur le partage du travail

⁸⁵ Pesce S et Gaulier S. (20015) « Réciprocité, agir collectif et identité professionnelle » in Education Permanente *Accompagnement réciprocité et agir collectif* n°205/2015-4. P123

⁸⁶ Actualité des nouvelles ingénieries de la formation et du social L'harmattan 2002 Catherine Guillaumin

⁸⁷ Desroche, 1990 ; Champagne et Payette, 1997 ; Groupe de recherche Quart Monde-Université, 1999 ; Héber-Suffrin, 2004

⁸⁸ Henri F. (2010) Collaboration, communauté et réseaux : partenariats pour l'apprentissage » in Charlier B et Henri F (dir.) Apprendre avec les technologies. Paris. PUF.

⁸⁹ ibid P.170

entre les membres du groupe ». C'est l'assemblage des résultats de chaque tâche qui constitue le produit final.

La collaboration demande un travail de groupe commun pour construire de nouvelles connaissances dans une tâche de résolution de problème : il y a partage (avoir l'intention de travailler ensemble) et négociation (dissiper les incompréhensions qui feraient obstacles, s'entendre sur la signification des mots) et l'apprentissage émerge de l'interaction. **La collaboration est possible quand les personnes sont engagées dans la démarche**, quand chacun fait preuve de respect mutuel et de confiance ce qui concourt à développer le sentiment d'efficacité du groupe. **La collaboration nécessite des aptitudes sociales et cognitives, ce n'est pas inné.**

Hutchins montre également que les connaissances sont distribuées entre les personnes et les ressources qu'elles utilisent : **dans un contexte de collaboration, l'interaction entre les personnes et les ressources de l'environnement est donc aussi importante pour l'apprentissage que l'interaction entre les personnes.**

b) La communauté

C'est « une structure sociale informelle qui rassemble de manière spontanée et sur une base volontaire des individus ayant des besoins communs. La communauté se cristallise autour d'un but commun et évolue en fonction des besoins concrets et immédiats de ses membres et de leur contexte. La participation et l'interdépendance sont à la base de son fonctionnement. **L'activité est régulée de l'intérieur par les membres de la communauté, sans rapport d'autorité.** »⁹⁰ Les membres de communauté construisent un discours autour de représentations partagées et de compréhensions communes qui leur permettent d'accomplir la tâche avec une satisfaction mutuelle.

Dans le cadre de l'apprentissage via les TIC l'expression « communauté virtuelle » désigne « toute forme d'organisation sociale qui présente les caractéristiques que nous venons de décrire, en particulier le besoin de partager et d'apprendre. Pour s'établir, se développer et définir son identité, la communauté virtuelle a besoin d'un espace, d'un lieu de vie, avec des outils pour s'organiser, communiquer, interagir, partager et réaliser ses projets. L'aménagement est fonction de l'activité propre à la communauté : **il vise à**

⁹⁰ Henri F. (2010) « Collaboration, communauté et réseaux : partenariats pour l'apprentissage » in Charlier B et Henri F (dir.) *Apprendre avec les technologies*. Paris. PUF. P173

assurer la proximité des membres et à faciliter la communication, le partage des responsabilités et la coordination de l'action⁹¹ ».

c) L'apprentissage par le réseau

C'est « une forme d'apprentissage qui utilise les TIC pour promouvoir la connectivité entre un apprenant et d'autres apprenants, entre des apprenants et des tuteurs ou formateurs, entre une communauté d'apprenants et ses ressources d'apprentissage⁹². »

La construction des connaissances se fait dans l'interaction entre les nœuds du réseau et les personnes ou entre les nœuds et les ressources d'information. La qualité d'un réseau nécessite de garantir la représentation de diversité de points de vue, de créer des liens avec les personnes et les ressources identifiées, faire perdurer des liens durables et de communiquer de manière perspicace. Dans la création du réseau, les technologies jouent un rôle important parce que c'est par elles que le réseau peut exister.

2.2. LA PLACE DE L'AGIR DANS L'APPRENTISSAGE

2.2.1. Appréhender l'expérience

« La formation expérientielle se définit comme une formation par contact direct **mais réfléchie** : il n'y a pas de formateurs, pas d'écran, de livre, de programme ni même de mots. Soudainement le sujet, l'objet ou la situation est là, s'impose, surgit comme événement. L'expérience est la rupture de cette continuité, l'introduction de la discontinuité. **Cette nouveauté n'est pas formatrice en soi, il faut que la forme soit reconstruite, la continuité réorganisée selon des transactions, des actions allant au-delà de la séparation à travers elle.** »⁹³

Selon Kolb « **l'apprentissage expérientiel est un processus par lequel des connaissances sont créées à partir d'une transformation de l'expérience.** Ces connaissances résultent de la saisie nommée « préhension » de l'expérience et de sa « transformation » »⁹⁴.

L'auteur définit quatre étapes dans le processus d'apprentissage expérientiel : *l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active* qui forment un cycle.

⁹¹ Henri F. (2010) « Collaboration, communauté et réseaux : partenariats pour l'apprentissage » in Charlier B et Henri F (dir.) *Apprendre avec les technologies*. Paris. PUF. P.175

⁹² Ibid. P.178

⁹³ Courtois B. et Pineau G. (1991) *La formation expérientielle des adultes*. Paris. La documentation française.

⁹⁴ Kolb D. in Landy F (1991) *Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel*, Courtois B, Pineau G. P.27

Il distingue deux dimensions structurelles fondamentales :

- Première dimension : « **La préhension de l'expérience** ». C'est « **la compréhension** » immédiate de la situation via « **l'appréhension** ».

La préhension comprend deux modes opposés : la compréhension lorsque l'apprenant s'appuie sur ses représentations mentales et son interprétation théorique pour saisir l'expérience en cours ; l'appréhension lorsque l'apprenant base sa préhension sur les caractéristiques tangibles et ressenties de l'expérience immédiate. Selon Kolb, l'appréhension concrète est de même valeur que la compréhension abstraite, les deux doivent fonctionner ensemble.

- Seconde dimension : « **La compréhension et sa transformation** ». C'est la **transformation de l'expérience** telle qu'elle a été saisie à travers « **l'intention** » caractéristique de l'observation réfléchie (la réflexion intérieure) et « **l'extension** » vue comme une expérimentation active (l'extériorisation sociale).

La transformation et la préhension sont indissociables en effet : il ne peut y avoir transformation de l'expérience sans préhension préalable de celle-ci et la préhension de l'expérience sans transformation ultérieure induit un apprentissage incomplet. Voici *les deux modes opposés de transformation de l'expérience*. L'intention et l'extension s'appliquent aux connaissances acquises par appréhension concrète et aux connaissances d'une compréhension abstraite.

Source : Le processus d'apprentissage expérientiel, Kolb D., Experiential learning, 1984

The Process of Experiential Learning

25

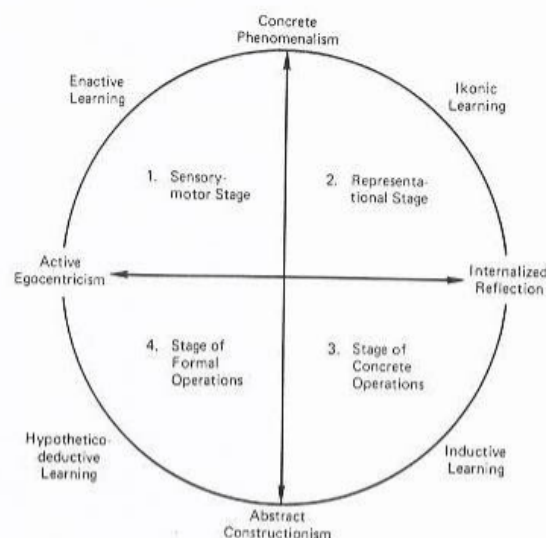


Figure 2.3 Piaget's Model of Learning and Cognitive Development

2.2.2. En quête de sens

Ceci nous conduit à la philosophie de Dewey⁹⁵ et la théorie de l'enquête.

Selon l'auteur, l'expérience est faite de discontinuité et de rupture, pour en comprendre le sens, il est nécessaire de mettre en place une démarche de réflexivité à travers la réalisation d'une enquête. L'enquête dont parle Dewey évoque le chemin qui mène d'une situation indéterminée source de doutes, de questionnements, d'incompréhension à une situation déterminée. C'est un travail de problématisation qui consiste à identifier le problème, à le définir, à formuler des hypothèses, incertaines, qu'il va falloir vérifier en opérationnalisant des faits significatifs et non pas des jugements pour permettre de passer à une situation déterminée.

La « situation » apparaît comme un environnement privilégié en ce qu'il est *expérencé*, il fait donc l'objet d'une expérience. La signification est liée à l'enquête réalisée, elle est déterminée par l'examen qu'en fait la personne. C'est « **la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié.** »⁹⁶

Dewey propose de **ne plus séparer expérience de vie et expérience d'apprentissage**, selon lui toute expérience vécue a pour fonction d'enrichir le reste de nos expériences possibles : « L'objectif n'est pas la valeur marchande des produits, mais **le développement de l'autonomie et de la perspicacité sociale**⁹⁷ ». Il faut que l'activité ait un sens en elle-même, elle est le lieu de production de la richesse suprême aux yeux de Dewey : l'expérience formatrice de soi.

2.2.3. La démarche de réflexivité

La réflexivité est une réflexion sur soi, à la manière d'un réfléchissement puis d'une rétroaction, venant bousculée schèmes de pensée, cadres de référence et perspectives de sens (Mezirow J.). Ainsi, faire un retour réflexif sur son expérience induit un retour arrière sur un fait, une action ou un événement vécu, pour le mettre à distance afin d'en retirer une connaissance porteuse de nouvelles signification⁹⁸.

⁹⁵ Dewey J (1967). *Logique, Théorie de l'enquête*, traduit par G. Deledalle, Paris, PUF.

⁹⁶ Ibid. P. 17.

⁹⁷ J. Dewey (1899) cité par R. Westbrook, *op. cit.*, P. 286

⁹⁸ Boutinet J.P. (dir.) (2009). *L'ABC de la VAE*. Paris. Eres.

La **pratique réflexive permet la transformation de connaissances** car elle nécessite de prendre sa pratique comme objet de réflexion et de créer un nouveau rapport au savoir visant à transformer l'expérience. Elle exige une prise de conscience de ce qui était « automatique ».

Schön (1983) met en évidence le fait que les praticiens peuvent « travailler à la mise en œuvre des connaissances apprises en les adaptant et les affinant sans cesse au gré des situations changeantes et souvent imprévisibles ». ⁹⁹ Pour l'auteur, répétition et routine sont les ennemies du travail de la métacognition sur la pratique car plus la pratique est évidente moins le praticien pense à ce qu'il fait et plus il perd des occasions de réfléchir à la manière dont il réussit à atteindre ses objectifs.

Schön explique qu'une pratique doit se laisser problématiser pour être source d'apprentissage et la tâche est complexe. En effet, il est plus facile de tirer un enseignement d'une situation qui nous a posé problème et nous a conduits à chercher une solution, que lorsque la solution s'est imposée d'elle-même. Il s'agit de réfléchir, d'explicitier et de mettre en mots des pratiques « automatisées » qui n'étaient pour la plupart pas conscientisées pouvoir à l'avenir s'en inspirer. Le praticien réflexif est donc « celui qui se prend lui-même pour objet de sa réflexion, capable de marcher et de se regarder, de passer de la rue au balcon, d'adopter une position de « praticien-chercheur » » ¹⁰⁰.

2.2.4. L'alternance des espaces et des temps

L'alternance est une situation d'apprentissage construite en intégrant l'expérience comme un temps de formation à part entière. Pour que l'expérience soit formative, il est nécessaire de réfléchir son expérience pour la transformer en connaissances.

Geay ¹⁰¹ propose une approche de l'alternance « études/travail » selon un système en quatre dimensions :

1. La **dimension institutionnelle** avec le développement d'un partenariat avec l'entreprise dans une coresponsabilité à parité d'estime ;

⁹⁹ Schön D. (1994) *Le praticien réflexif*. Paris. Les éditions logiques.

¹⁰⁰ Geay A. (2007) « L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactique » in Education permanente n°172/2007-3. P.37

¹⁰¹ Ibid. P .30

2. La **dimension didactique** basée sur l'expérience, le métier qui est source de savoir ;
3. La **dimension pédagogique** qui s'appuie sur le partage des savoirs et du métier ;
4. La **dimension personnelle** centrée sur la production de savoirs et la gestion du temps.

L'alternance ne repose pas sur une mise en application de savoirs théoriques sur le terrain, elle vise à la production de son propre savoir et pense le sujet apprenant comme un sujet autonome et singulier. Ce processus induit une prise de conscience de son expérience qui, selon Piaget (1974), est toujours en retard sur l'action, par la représentation et la verbalisation des savoirs d'action pour les transformer et les faire évoluer. L'utilisation de la technique d'explicitation (Vermersch, 1994) est un outil d'apprentissage très efficace qui permet de réduire l'écart entre la théorie et la pratique. La production de savoir (mémoire, synthèse intégrative...) est également un outil d'apprentissage essentiel pour explorer les savoirs en action et créer du lien avec les savoirs théoriques, **un lien personnel puisque l'objet d'apprentissage** est lui-même personnel. L'objectif de l'alternance est d'annuler la bipolarité entre « théorie » et « expérience ».

2.3.LA PLACE DU MONDE DANS L'APPRENTISSAGE

2.3.1. La tripolarité de l'apprentissage

La formation expérientielle est transverse, elle se réalise dans un ensemble non cloisonné, dans la construction de son rapport au monde, elle est « le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature ; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes ; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses... Chacun de nous est donc formé par trois sortes de maîtres¹⁰² ».

La formation expérientielle est « une formation par contact direct mais réfléchi ».¹⁰³

La formation est le processus vital de mise en interaction entre soi (auto), des autres (socio, hétéro, co) et du monde (éco), un ensemble qui vise au développement de la personne, à l'autoformation existentielle.

¹⁰²Rousseau J.J. (1966) Emile ou de l'éducation. Paris Garnier Flammarion. P.37

¹⁰³ Courtois B. et Pineau G. (1991) *La formation expérientielle des adultes*. Paris. La documentation française. P.29-30

La formation tripolaire est une forme d'apprentissage authentique qui nous rapproche de la pensée de Rogers. Selon l'auteur, seules **les connaissances qui influencent le comportement des individus sont celles qu'ils découvrent eux-mêmes**,¹⁰⁴ qu'il nomme l'apprentissage authentique.

2.3.2. Une nouvelle connaissance de soi

Dans cette démarche authentique, la personne est seule à vivre cette expérience, entrer en contact avec des parties d'elle-même, c'est une démarche d'autoformation au sens « prise en charge par soi-même de soi-même (Pineau, 1983). Ce qui est découvert progressivement par la prise en charge consciente de l'expérience de solitude ce sont les choses, la nature.

Ainsi prendre sa vie en main de façon autonome exige une transformation de ces premiers rapports de formation et la création d'un lien personnel qui se tisse par une série de transactions intimes, répétitives avec elles.¹⁰⁵

Il est ici question de l'autoformation au sens existentiel, la compréhension des processus de formation de la personne dans une approche anthropoformative¹⁰⁶. Ici l'autoformation évoque **la connaissance par soi de manière transversale à l'ensemble des modes d'accès**. « La connaissance de soi décline deux sens de soi : connaissance de soi-même et à partir de soi-même, par l'expérience. L'accès avec et par les autres spécifie ceux dont l'échange constitue le support de l'acquisition ou du développement de connaissances¹⁰⁷. »

Cette articulation permanente de la vie et de la connaissance caractérise l'autoformation comme un processus biocognitif¹⁰⁸ **L'autoformation se définit alors comme la prise de conscience, la compréhension et la transformation par le sujet de cette interaction. C'est la transformation du rapport à soi, aux autres et au monde.**

C'est un processus de rétroaction sur les événements et sur soi-même, qui **met en forme et en sens des éléments temporels différents : expériences de vie et connaissances ; pratiques et savoirs théoriques ; expérience existentielle et significations symboliques**. (Galvani, 1991)

¹⁰⁴ Rogers C. (1961) Le développement de la personne (réédition) Paris. Interéditions

¹⁰⁵ Courtois B. et Pineau G. (1991) *La formation expérientielle des adultes*. Paris. La documentation française.

¹⁰⁶ Carré P. (dir.) (2011) *Traité des sciences et de la formation*. Paris. Dunod.

¹⁰⁷ Moisan A. (2010) « L'institutionnalisation de l'autoformation » in Carré P. Moisan A et Poisson D. *Autoformation et perspectives de recherche*. Paris. PUF. P. 17

¹⁰⁸ Galvani P. « L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique » in *Education permanente* N°168/2006

SYNTHESE

A travers l'étude de ce chapitre, nous nous rendons compte que la dimension expérientielle est composante essentielle des processus cognitifs mis en jeu dans l'acte d'apprendre.

Nous pouvons mettre en avance trois composantes principales dans l'apprentissage expérientiel parmi lesquelles : le rôle que jouent les autres dans la transformation des connaissances par modelage (Bandura), confrontation entre l'expérience vécue et les théories apprises mais également par le travail ensemble à travers la collaboration, la coopération et la communauté qui sont des processus fort utilisés dans le cadre de l'apprentissage à distance.

Le fait d'expérencier, pour reprendre le propos de Dewey, est source d'apprentissage également par une démarche d'enquête mais également de réflexivité, la personne bâtit de nouvelles connaissances. Il s'agit de travailler la continuité de l'expérience faite de ruptures en réunifiant les temps de formation formels, informels ou non formels pour construire le sens. L'alternance repose sur ce principe pédagogique en considérant les temps d'expérience terrain comme des temps de formation à part entière qu'il faut savoir reconnaître et exploiter.

L'ensemble de nos apprentissages expérientiels s'inscrit dans une globalité, une tripolarité (Pineau) et nous accompagne dans « la mise en forme et en sens » de soi, autrement dit, l'ensemble de nos apprentissages est au cœur de notre autoformation au sens existentiel.

Nous nous rendons ainsi compte que l'apprentissage dépasse largement les frontières de la formation au sens « formel ». Il interroge le sens, fait partie de la vie et se tisse à travers une démarche réflexive sur l'expérience vécue, ce que Schön nomme le « praticien réflexif ».

C'est cette construction réflexive cherchant le sens que nous allons maintenant questionner à travers l'étude du champ conceptuel de l'accompagnement.

3. L'ACCOMPAGNEMENT : UN ESPACE DE DEVELOPPEMENT

Cette troisième et dernière partie de l'approche conceptuelle est dédiée au champ de l'accompagnement dans toute sa dimension. Cette dernière étude conceptuelle nous donnera des éléments de réponse pour répondre à notre question de départ : **comment accompagner l'apprenant dans une situation d'apprentissage multimodale ?**

3.1. L'ACCOMPAGNEMENT : ETAT DES LIEUX

3.1.1. L'accompagnement : de quoi parle-t-on ?

Le mot « accompagnement » est peu répandu dans la littérature du champ de l'éducation et de la formation. L'auteure Maela PAUL a produit une recherche importante dans le champ de l'accompagnement à travers un ouvrage de référence « L'accompagnement, une pratique professionnelle spécifique »¹⁰⁹ dans lequel elle retrace l'histoire de l'accompagnement et distingue les formes existantes de la pratique d'accompagnement.

Effectivement, le Dictionnaire de la Formation et du Développement personnel (1996) le désigne comme « une fonction qui, dans une équipe pédagogique, consiste à suivre un stagiaire et à cheminer avec lui durant une période plus ou moins brève afin d'échange à propos de son action, d'y réfléchir ensemble et de l'évaluer. »

Le Dictionnaire Historique de la Langue Française (1995) propose une nouvelle ouverture sur le terme « accompagnement » qui désignerait un « contrat d'association » et même un « contrat de pariage » (Trésor de la Langue Française volume 12 P 999) : « contrat unissant deux parties, généralement d'inégales puissances, pour la possession en commun d'une terre » (1239).

Il faudra attendre le XXème siècle pour que le mot accompagnateur prenne le sens de « personne qui accompagne et guide un groupe » ou « personne qui accompagne (temporairement, occasionnellement) une autre personne ou un groupe de personnes en déplacement », introduisant l'idée de mobilité : aller avec pour aller vers¹¹⁰.

¹⁰⁹ Paul M. (2004) *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris. L'Harmattan.

¹¹⁰ Ibid.

Dans le langage courant l'accompagnement s'appuie sur la notion d'ajout (s'ajouter pour aider, seconder, collaborer), sur l'idée de protection que l'on joue l'un pour l'autre et de dynamique avec un déplacement en commun¹¹¹.

Le Bouëdec définit l'accompagnement comme « **la centration inconditionnelle sur la personne de l'autre dans sa globalité existentielle**¹¹² », Martine Beauvais propose « **une démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts**¹¹³ ». Ces définitions convergent vers une vision de l'accompagnement comme la relation d'aide à autrui dans la définition de son projet.

Ainsi, accompagner une personne c'est « **se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui** » (Paul, Encyclopédie de la formation). Il s'agit d'une action entreprise entre deux personnes s'inscrivant **dans le temps** (avec un début, un développement et une fin) comportant une idée de **mouvement** qui fait passer **d'une place à une autre** (déplacement), **d'un lieu à un autre** (changement), **d'un état à un autre** (transformation).

3.1.2. Les trois dimensions de l'accompagnement

L'accompagnement tel que défini par Maela Paul revêt trois dimensions :

- **Une dimension relationnelle** (« se joindre à quelqu'un ») par la présence à autrui, la sollicitude, le respect, l'écoute, le dialogue facilitant l'advenue de lui-même par la parole, c'est la naissance de l'auteur ;
- **Une dimension opérationnelle** (« pour aller où il va ») en opérant un déplacement, facilitant un passage, une transformation, se mettant en mouvement en se donnant une direction, une orientation ;
- **Une dimension temporelle** (« en même temps que lui ») qui montre la stratégie du chemin faisant, à son rythme, la participation à la construction de sens et situationnelle avec l'engagement des personnes dans la situation, le moment partagé devant l'accompagnement, la maturation se voit aussi dans ce qui ne se voit pas.

¹¹¹ (2015) « Accompagnement réciprocité et agir collectif » Education permanente n°205/2015-4

¹¹² Le Bouedec G. (2001) *L'accompagnement en éducation et formation un projet impossible*. Paris. L'Harmattan

¹¹³ Beauvais M. (2012) « La recherche-accompagnement : des postures en retrait pour des visées autonomisantes » in *Pensées Plurielle*. Paris. De Boeck. N°30-31

Ainsi, selon l'auteure, il y a accompagnement sous certaines conditions : une relation impliquante au delà la dimension administrative ou commerciale ; une dissymétrie dans la relation qui permet l'égalité (on est au même niveau) tout en conservant l'inégalité (on n'est pas à la même place) ; une intersubjectivité ; un mouvement avec la dimension de « passage » ; un processus orienté vers un mieux induisant une durée nécessaire pour conduire ce processus ; une démarche contextuelle ouverte sur les inattendus qui se produiront au terme de l'accompagnement¹¹⁴.

L'intérêt formatif de l'accompagnement réside essentiellement dans la dimension de la relation, le « être avec/aller vers » qui corrobore avec une vision positif du lien social, « participant au principe de reliance où autrui se constitue en sujet (Paul, 2004) » lié à trois concepts-clés : « La socialisation, qui identifie la personne comme un individu social inscrit dans un parcours singulier ; l'autonomisation, qui place la relation comme condition d'une interaction ; l'individualisation, qui positionne la personne comme un passage de l'acteur à l'auteur. »¹¹⁵

Nous nous inscrivons ici dans le processus d'émancipation de la personne, au développement d'un adulte comme sujet. (Boutinet *et al.* 2007)

3.1.3. Le registre dans lequel s'inscrit l'accompagnateur

L'accompagnement renvoie à beaucoup d'environnements professionnels différents ainsi qu'à des pratiques spécifiques. Paul¹¹⁶ identifie une nomenclature d'une dizaine de pratiques que nous proposons de faire connaître de façon concise :

- Le Counselling centré sur l'orientation et la relation d'aide ;
- La Médiation qui pose la question de la tierce place éducative que l'auteur distingue en « Médiation Educative » pour l'éducation, l'humanisation et l'apprentissage ; la « Médiation sociale » pour la gestion des litiges, la résolution de problème ;
- Le Conseil qui vise à la délibération, à l'ouverture des choix ;
- Le Compagnonnage qui évoque l'idée de transmission et de filiation ;
- Le Mentorat basé sur la solidarité transgénérationnelle ;
- Le Parrainage qui vise à l'insertion, à la conformisation et propose un soutien ;
- Le Tutorat avec l'apprentissage et la socialisation

¹¹⁴ (2015) « Accompagnement réciprocité et agir collectif » Education permanente n°205/2015-4

¹¹⁵ Clénet C. (2015) « Penser l'ingénierie de l'accompagnement en formation » (2015) in Education permanente n°205/2015-4. P.65

¹¹⁶ Paul M. (2004) *L'accompagnement, une pratique professionnelle spécifique*. Paris. L'Harmattan.

- Le Coaching et l'idée d'entraînement empreinte d'efficacité, de performance.

Toutes ces pratiques sont centrées sur la relation, elles instaurent des espaces de réflexion au cœur de l'action et « **contribuent à une certaine réhabilitation de l'expérience** (avec ce qu'elle suppose de subjectivité) **et de l'action** (avec les exigences d'objectivité liées à toute expérimentation). Elles sont toutes fondées sur une **dimension relationnelle forte et l'idée d'un cheminement en commun (processus, développement séquentiel dans le temps)**¹¹⁷. »

Deux aspects semblent essentiels dans la question de l'accompagnement : la relation à l'autre et le mouvement que nous allons développer ci-après.

3.2. « SE JOINDRE A » : LA RELATION COMME SUPPORT ESSENTIEL

3.2.1. Une question de postures et de contexte

L'accompagnement est, comme nous venons de le voir, une pratique contemporaine (le Bouëdec, 2002 ; Boutinet, 2002), en même temps qu'une pratique « nébuleuse » (Paul, 2002) intervenant dans plusieurs secteurs et métiers. **La notion relève cependant d'une posture professionnelle spécifique** (Paul, 2004)¹¹⁸.

Paul (2004) définit trois registres :

- « Conduire » et l'**idée d'influence et d'autorité**, c'est l'idée de se diriger selon une certaine ligne de conduite ;
- « Guider » et l'**idée de conseil et de délibération commune**, c'est participer à une dynamique de développement supposant connaissance de soi et projection de soi ;
- « Escorter » et l'**idée d'intervention et de soutien auprès d'une personne en difficulté**, c'est entrer dans une dynamique de construction impliquant réparation, restauration, remédiation.

Paul présente deux figures : la figure de « l'expert, qui apporte des solutions grâce à ses compétences professionnelles et la figure du « facilitateur » qui se donne pour objectif de créer les conditions relationnelles pour le développement de la personne.

¹¹⁷ Paul M. (2004) *L'accompagnement, une pratique professionnelle spécifique*. Paris. L'Harmattan.

¹¹⁸ Clénét C. (2015) « Penser l'ingénierie de l'accompagnement en formation » (2015) in Education permanente n°205/2015-4. P65

Ces deux figures sont présentes dans chacun des registres :

- « Conduire » : c'est diriger et suivre, la posture serait le « être au-dessus ou en arrière » ;
- « Guider » : c'est conseiller et guider, la posture serait le « être en avant ou à côté » ;
- « Escorter », c'est protéger et assister, la posture serait « en soutenant au-dessous ou en arrière ».

Alexandre Lhotellier¹¹⁹ évoque la posture du « tenir conseil » comme étant une « posture de veille, de vigilance pour la personne en questionnement, c'est fortifier son propre conseil, c'est s'approprier ses propres actes ». Dans son ouvrage, l'auteur fait l'historicité du terme « conseil » qu'il réhabilite sous la forme du « tenir conseil ». Il s'agit de la capacité à délibérer pour pouvoir agir en ayant réalisé un examen de la situation (le discernement) et une critique (l'épreuve) nécessaire pour construire le sens personnel que l'on donne aux événements.

L'accompagnateur adopte une posture à la fois protéiforme et polymorphe qui permet une adaptation au singulier de la personne et de la situation « posture relevant de l'éthique, elle porte sur la personne un regard bienveillant et croit en son potentiel de développement personnel ; un ensemble de registres (conduire, guider, escorter), d'attitudes, d'implication et de retrait, elle crée les conditions pour laisser advenir, laisser à la personne accompagnée un rôle central pour conduire la situation »¹²⁰. Il est ici question de l'autonomie.

3.2.2. La reconnaissance de l'autonomie : de l'apprenance à la réciprocité

L'autonomie née de l'échange, de la collaboration ou du don/contre-don, doit au contraire être accompagnée, guidée et même dans certains cas « encadrée » par des règles régissant les échanges et les procédures de recours notamment (Cordonnier, 1997 ; Loilier & Tellier, 2004).

La notion d'autonomie, dans le processus d'apprentissage, se définit comme « se régir de ses propres lois » selon le Petit Robert ou, plus philosophiquement, du **droit pour l'individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet**. Selon Edgar Morin, « l'autonomie s'auto-produit en se nourrissant – par captation, transformation, assimilation – de matière/énergie et d'informations, et en résistant – par défenses, projections, rejets, luttes – aux aléas et agressions » (Morin, 1990, p75).

¹¹⁹ Lhotellier A. (2001) *Tenir conseil Délibérer pour agir*. Paris. Seli Arslan

¹²⁰ Clénet C. (2015) « Penser l'ingénierie de l'accompagnement en formation » (2015) in Education permanente n°205/2015-4. P.65

Selon l'approche interactionniste, l'autonomie « est affaire **d'interactions avec l'environnement, affaire de transactions avec l'entourage et de rééquilibrations qui en découlent** » (Hoffman-Grosset, 1994, p80). L'autonomie réfère à la notion d'adaptation et de construction permanente de l'individu dans un cycle permanent d'assimilation (incorporation du réel à soi) et d'accommodation (ajustement de soi au réel), c'est dans cette dynamique qu'il construit ses connaissances. (Piaget)

L'autonomie n'est donc pas figée. Elle s'apprend, elle se construit « dans la coexistence et l'interdépendance, elle résulte d'un double processus : **celui d'un travail intellectuel d'autonomisation et celui d'une socialisation** »¹²¹. Elle s'exprime par une prise de décision, donc une conscientisation de son action, de son pouvoir d'agir et induit par conséquent, une responsabilisation. Il s'agit donc d'envisager **le développement de l'autonomie (autonomisation) comme l'objectif visé du processus cognitif**, et non comme condition.

L'autonomisation est une double construction réalisée à la fois sur la base « d'apprentissages significatifs » pour la personne et sur « l'intersubjectivité » qui lui confère une dimension sociale ; dans ce sens, elle est en lien avec le « développement de l'identité » autant qu'avec une « capacité d'émancipation. »¹²²

Cela s'appuie sur deux fondamentaux :

- **La reconnaissance de « l'apprenance »** que nous définissons comme « un ensemble de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations, qu'elles soient formelles ou non, expérientielles ou didactiques, autodirigée, intentionnelles ou fortuites ». Il s'agit donc de développer le potentiel de l'apprenant et de lui permettre d'être ou de devenir un sujet autonome actif en formation.

Martine Poulin associe l'apprenance au développement durable de la personne qui doit être « au clair avec sa posture d'apprenant » pour pouvoir modifier son action en connaissance de cause. En prenant conscience de ses acquis, de son bagage d'expérience, elle peut reconfigurer ce qu'elle a à faire et le travail sur soi en contexte met en lumière les situations dans lesquelles elle a grandi. La personne est engagée à

¹²¹ Jézégou A. (1998) *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris. L'Harmattan. P79

¹²² Eneau J. (2005) *La part d'autrui dans la formation de soi*. Paris. L'Harmattan. P. 42

adopter une posture qui l'amène à comprendre ce qu'elle apprend avec elle-même, avec les autres, et ce qu'elle apprend des autres (Poulin, 2012)¹²³ . »

- **La « réciprocité »** dans la relation qui induit une réversibilité des places : « est réciproque ce « qui s'exerce à la fois d'un premier terme au second et du second au premier », ou encore « qui implique, entre deux personnes ou deux groupes, un échange de sentiments, d'obligations, de services. » (Pineau, 1998)

Selon Labelle (1996), pour qu'il y ait réciprocité, il faut qu'il y ait reconnaissance de l'autonomie de la personne, c'est la condition préalable à toute démarche d'apprentissage. Eneau (2005) précise que ce processus est toujours en relation à l'environnement et entendu comme une double construction pour la personne : « le développement de son identité » et « sa capacité d'émancipation »¹²⁴.

L'auteur définit les conditions favorables à la mise en œuvre de la réciprocité dans les échanges entretenus selon plusieurs critères : l'apprentissage doit être favorisé à travers un groupe social ; prendre en compte l'accompagnement de l'autonomie de chacun ; partager des valeurs orientées vers autrui, privilégiées par le projet pédagogique ; formaliser des conditions d'alternance des rôles et des positions ; instaurer le principe de don/contre-don ; mettre en place des productions collectives dans un esprit de coopération. Il s'agit ici de mettre en place une relation éducative centrée sur « une relation de confiance et de proximité.

3.2.3. Un lien asymétrique essentiel

L'accompagnement s'inscrit dans une rencontre, une altérité. « Dans cette relation, le but de la promenade n'est pas le plus important, c'est la durée du voyage qui est désignée par l'accompagnement, c'est un double processus à former. **L'accompagnateur vise le développement du sujet et le sujet son développement à lui.**¹²⁵»

Cette relation s'inscrit dans une asymétrie des rôles et des places, permettant au professionnel d'éviter un trouble émotionnel dans la relation et éloignant l'éventuelle identification de la

¹²³ Poulin M. (2015) « L'accompagnement professionnel des publics : une démarche intégrative indissociable du parcours » (2015) in Education permanente n°205/2015-4. P109

¹²⁴ Eneau J. (2005) « Formation d'adultes et dispositifs hybrides : comment « faire confiance à distance » ? » article universitaire Université Rennes 2

¹²⁵ Vial M. Caparros-Mencacci N (2007) *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles. Le Boeck.

personne accompagnée (Fustier)¹²⁶. Selon l'auteur, tout lien d'accompagnement est plus ou moins saturé par ces deux variables : **un échange contractuel (mode de socialité primaire, la famille, les amis...) et un échange par le don (socialité secondaire, le travail, la société...).**

La complexité réside dans ce paradoxe car accompagner c'est « **accompagner la question de l'énigme d'autrui** » (Fustier, 2000), si le professionnel formalise son rôle, sa place, ce qu'il en est du problème et il rompt le lien. « Il lui faut au contraire pouvoir et savoir rester dans une ambiguïté suffisante, proposer de l'indécidable, afin qu'une élaboration soit possible du côté de la personne » (Fustier, 2000). L'accompagnateur doit parvenir à déterminer ce qui réfère à l'agir professionnel de l'agir personnel, la contenance du paradoxe en résulte. « **L'accompagnement s'en trouve lié à la mise en œuvre des conditions permettant l'instauration d'un travail de la pensée de la part de l'accompagné (Fustier, 2000)**¹²⁷ » et Rogers de compléter : « **la meilleure façon d'apprendre est d'abandonner son attente défensive pour essayer de comprendre comment une autre personne conçoit et éprouve sa propre expérience** »¹²⁸.

La relation d'accompagnement se construit sur la mise en commun et un commerce susceptible de modifier réciproquement la représentation, les idées reçues (Paul).

3.2.4. La confiance : le socle

La création d'une relation de confiance démarre par la mise en place d'un cadre sécurisant, un cadre de confiance dans lequel l'accompagnateur est garant du temps, de l'espace et de la confidentialité (Cornu). La création de ce cadre de confiance nécessite une forme d'autorité au sens où l'accompagnateur est garant de l'espace proposé à la personne accompagnée. L'autorité naît de la reconnaissance et non de l'intimidation, or si nous faisons un pont étymologique, l'autorité fait référence à la notion d'être garant.

La confiance n'est pas une technique, ce qui importe c'est l'authenticité engagée dans la relation de confiance, le fait de remettre une part de pouvoir dans les mains de l'autre et l'effet

¹²⁶ Paul M. (2009) « Note de synthèse : L'accompagnement dans le champ professionnel, état des lieux » in *Savoirs*, n°20. P.20

¹²⁷ Ibid. P.20

¹²⁸ Simard D. (1996) « Carl Rogers et la pédagogie ouverte », *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal. Gaëtan Morin éditeur.

émancipateur existe quand on reconnaît à l'autre le pouvoir d'agir, on l'autorise à... Il est ici question de l'émancipation de la personne accompagnée.

L'émancipation rompt l'autorité, et avec elle la place de l'accompagnateur dans la relation. Pourtant, ce chemin vers l'émancipation est construit par les deux protagonistes : l'accompagnateur crée les conditions idéales pour permettre l'émergence des moments significatifs qui vont faire sens et la personne accompagnée construit peu à peu le sens, s'autoforme, et plus elle avance, moins la présence de l'accompagnateur est importante.

Pour créer la confiance aux gens, il faut neutraliser les situations de méfiance, on peut ainsi travailler sur les conditions indirectes sources de méfiance avec la personne. Si la finalité de l'autorité c'est l'émancipation, peut-être que les moyens d'y arriver sont la confiance.

Nous pourrions parler de « confiance émancipatrice » (Cornu, 2005), cette façon de « faire compagnie », qui se transmet dans l'expérience partagée. L'accompagnement veille à ce que la personne accompagnée « exerce ses forces et ses initiatives pour se forger comme elles doivent l'être¹²⁹ ». La confiance émancipatrice permet à l'autre de faire selon ses souhaits, cela fonctionne quand on est dans une certaine « posture », dans la posture de l'authenticité : on donne à l'autre le pouvoir d'agir.

Ceci nécessite la construction de la relation entre la personne accompagnant et la personne accompagnée, la création d'un système à deux qui fonctionne en autonomie s'il n'est pas nécessaire de solliciter un tiers exclus pour réguler ou régler des conflits ou autre.

La création d'une relation nécessite d'avoir vécu, d'avoir travaillé sur le « non savoir », c'est un travail permanent, le fait de travailler sur la non intentionnalité (Lerbet Sereni). Travailler sur le fait d'être à l'aise avec le fait de ne pas savoir, se concentrer sur ce qu'on a en commun avec l'autre et qui est ce que l'on ignore l'un de l'autre.

¹²⁹ Cornu L. (2015) « Accompagner : entrer en compagnie » in Education permanente n°205/2015-4. P47

3.3.« EN MEME TEMPS QUE » : LA CREATION DE L'ATTENTION

3.3.1. Le rôle des médiations cognitives

Le terme « médiation » est un terme très utilisé dans différents domaines professionnels tels le domaine juridiques, politiques, culturel ou encore scolaire. Il est également un terme lié à l'éducation : la « médiation éducative » est centrée sur le principe d'éducation et d'apprentissage¹³⁰ qui s'inscrit dans la relation d'accompagnement.

Dans le cadre de l'accompagnement, les médiations cognitives sont des techniques et méthodes créant les conditions de rencontre entre la personne et son expérience, elles s'inscrivent dans le processus d'autoformation « la formation de soi par soi » se former, se créer, se donner une forme, s'approprier à soi-même le processus de formation » (Galvani, 1991, p30), l'appropriation par le vivant de son pouvoir de formation en « couplant structurellement vie et connaissance » (Pineau, 1993, p121).

Les médiations cognitives accompagnent la personne dans l'exploration de son expérience, en utilisant différentes formes comme l'atelier d'exploration¹³¹ ou également l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) et par une réflexion sur l'expérience, une verbalisation et une formalisation, elles permettent la construction de sens et de connaissances.

La compréhension des processus d'apprentissage permet de déterminer le type de médiation cognitive qui sera la plus efficace pour la personne en situation d'apprentissage : pour certains, il s'agira de supports matériels (livre, construction...), pour d'autres de supports immatériels (le débat, le travail en groupe, la verbalisation, l'écriture, ...).

3.3.2. Le temps de l'exploration de l'expérience

L'exploration¹³² permet l'émergence de moments significatifs dans le parcours de la personne : c'est un retour dans et sur l'expérience passée pour expliquer l'expérience du présent et penser l'expérience du futur.

¹³⁰ Paul M. (2004) L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique. Paris. L'Harmattan.

¹³¹ Champlain Y., Dubé G., Galvani P., Nolin D. (2011) *Moment de formation et mise en sens de soi*. Paris. L'Harmattan

¹³² Champlain Y., Dubé G., Galvani P., Nolin D. (2011) *Moment de formation et mise en sens de soi*. Paris. L'Harmattan

Cette mise à jour de connaissances non conscientisées passe par différentes formes de médiations cognitives dont nous proposons une énonciation non exhaustive :

- La co-réflexivité pour faciliter l'émergence : l'entretien d'explicitation, l'atelier d'imaginaire symbolique ou encore l'atelier d'exploration¹³³ sont des méthodes permettant à la personne de rentrer en contact avec des moments significatifs de son expérience qu'elle a « oublié », qui ne sont pas conscientisés ;
- L'altérité et le partage : l'organisation d'un travail de mise en commun induisant de la narration (rendre l'expérience vitale), dialogue (partager, échanger) et la confrontation (d'autres points de vue, une remise en question). Il s'agit ici de créer une situation d'interlocution dialogique¹³⁴ ;
- L'auteurisation¹³⁵ : la réalisation de production personnelle en lien avec l'orientation visée (analyse critique, récits de pratiques, histoires de vie, etc.) et la création d'espace de socialisation des productions personnelles permettent à la personne de s'approprier et de construire ses connaissances. La réalisation d'un mémoire concrétise le cheminement parcouru : l'ancrage c'est la question d'où je viens et pourquoi je suis là (réflexivité) ; la construction de mes connaissances ce sont les lectures, la recherche la problématisation (actorialité) ; l'identité d'auteur c'est les préconisations que l'on fait (auteurisation).

La phénoménologie¹³⁶ se définit comme « science » du « phénomène ». Dans le cadre de l'accompagnement, cette philosophie travaille sur l'évocation, elle s'attache à saisir la différence entre « description » et « narration » de l'expérience.

Plusieurs concepts exploratoires sont intéressants pour penser la phénoménologie :

1. **La mémoire passive de l'expérience** : il n'y a pas d'effort, pour retenir ce que nous vivons, c'est pratiquement fait à notre insu et quel bel exemple que celui de la Madeleine de Proust. Ici l'activité exploratoire permet d'accéder au vécu inaccessible sans avoir recours à des démarches particulières ;
2. **La mise en suspens, la mise entre parenthèses de l'expérience** : il ne faut pas raconter l'expérience comme un récit et donc mettre en suspens les structures habituelles que

¹³³ Vermersch P. (1994) *L'entretien d'explicitation*. Paris. ESF.

¹³⁴ Denoyel N. (2007) « Réciprocité interlocutive et accompagnement » in *Penser l'accompagnement adulte*. Paris PUF.

¹³⁵ Ibid.

¹³⁶ Breton H. 2015b. *Phénoménologie de l'expérience et postures d'accompagnement en VAE*. Liège, colloque de l'ADMEE, 28 janvier.

nous utilisons. Des types de gestes et de guidances vont permettre d'accéder à l'expérience, l'hypnose est une technique qui permet d'accompagner ce type d'exploration, elle est centrée sur l'évocation ;

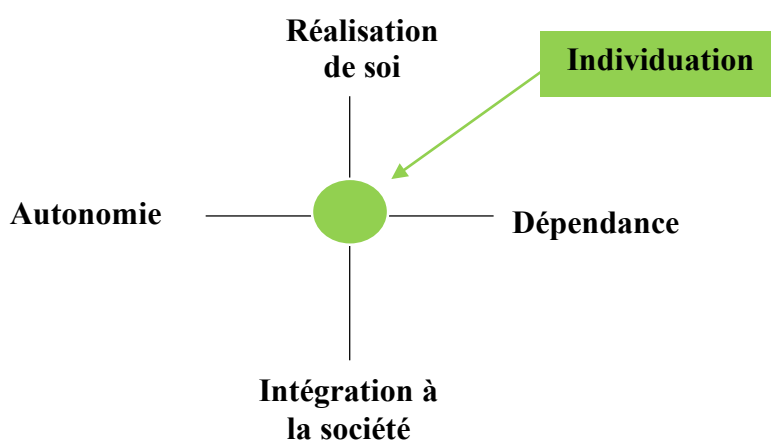
3. **L'éveil de l'expérience** : c'est la mise en suspens de nos modes de perceptions habituels, c'est l'intention de se souvenir (la saisie) contrairement à l'éveil qui consiste à attendre que les souvenirs viennent à soi ;
4. **La granularité de l'expérience** : dans le souvenir de notre expérience, nous avons parfois des « blocs » de souvenirs entiers ou des détails très précis isolés du reste du contexte, travailler sur la granularité permet de varier le niveau de détails et de ne pas être dans le récit de l'expérience.

3.3.3. L'espace d'interlocution dialogique

Il s'agit de construire cet espace d'exploration, cette situation d'interlocution dialogique (Denoyel) qui détermine « les conditions de réciprocité du dialogue »¹³⁷ : l'accompagnement est un travail de délibération qui articule une dimension réflexive et interactive conduisant à la délibération puis la prise de décision de la personne.

Le dialogue introduit quelque chose de nouveau à travers la parole il s'agit d'une « dialectique ouverte à la reconnaissance de l'altérité d'une autre pensée dans laquelle « Le sens surgit dans la tension dialectique entre les deux, dans le jeu réciproque, dans les interconnexions, autrement dans l'écart. »¹³⁸

Paul M. (2004) L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique. P. 146



¹³⁷ Paul M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris. L'Harmattan. P.138

¹³⁸ Blanchot M. (1969) *L'entretien infini*. Paris. Gallimard.

La relation d'accompagnement apparaît comme **la mise en intrigue d'une mise en perspective sur l'inconnu, le possible, sur un hors-lieu.**

Pour que cette mise en intrigue ait lieu il est nécessaire d'en créer les conditions d'**une écologie de l'attention** : « L'attention est une modification de la dynamique intentionnelle (Depraz, 2014) définit comme « modulation », soit comme capacité de « se dé/tourner/retourner vers », de « rediriger son regard », d' « orienter sa visée », de « viser de façon spéciale »¹³⁹.

Il s'agit d'une forme de gymnastique de l'attention visant à remarquer des éléments restés inaperçus, obligeant à une disponibilité totale lestée de ses intentionnalités pour permettre « une attention conjointe aux situations et aux vécus « contributives » « visant un travail de co-élaboration autour d'un objectif partagé : l'accès, l'analyse et l'interprétation de l'expérience.¹⁴⁰ ». L'accompagnateur ne doit pas croire qu'il connaît le chemin, sinon il adoptera une posture différente et se mettra « en avant » pour montrer la voie, il doit cheminer lui aussi. (Le Bouëdec, 1998)

L'utilisation des médiations cognitives évoquées plus haut nous semble donc devoir s'inscrire dans une écologie de l'attention, un environnement qui crée les conditions pour se donner le temps, le **temps pour faire émerger**. Rosa (2014) en parle comme d'une épreuve « en soi » dans une époque guidée par l'accélération, cela passe par plusieurs étapes (Vermersch, 2014).

L'attentionnalité par le ralentissement qu'elle demande ouvre **des espaces de disponibilité** dans les situations d'accompagnement, elle met de côté les structures d'anticipation sur lesquelles nous fonctionnons de manière générale dans la vie. Ces ouvertures sur ce que l'on ignore permettent l'advenu de ce que l'on sait.

3.3.4. Vers le Kaïros

Le dialogue installé entre la personne accompagnée et l'accompagnateur n'est pas une simple conversation mais il permet, via la parole, que quelque chose advienne : « Le dialogue est une mise en chantier de la pensée dans laquelle la conciliation n'est pas recherchée. »¹⁴¹

¹³⁹ Breton H. (2015) « Attention conjointe, coexplicitation de l'expérience et accompagnement en formation » in Education permanente n°205/2015-4 P. 89

¹⁴⁰ Ibid. P. 91

¹⁴¹ Paul M. (2004) *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*. Paris. L'Harmattan. P.138

En effet, c'est à travers cette tension dialectique, dans cet écart qui favorise la mise en œuvre de l'éveil que surgit le sens. La mise en éveil permet de donner un sens à ce quelque chose qui est en train de se passer¹⁴² car la présence active d'un interlocuteur dialoguant, crée la distanciation réflexive nécessaire pour permettre l'émergence du Kairos, « un instant d'émergence, un moment créateur, l'émergence d'une mise en sens, d'une nouvelle forme. ¹⁴³» (Galvani, 2011).

Il s'agit donc de créer les conditions permettant la parole réflexive, créant les conditions de l'imprévu : « L'exercice de l'accompagnement présuppose une conscience de ce que quelqu'un viendra après soi. », il s'agit de « **penser l'ingénierie non plus comme l'application stricte de modèles déjà là, mais comme la conception d'un espace émergent pour l'inventivité** » (Clénet, 2003), de créer des environnements d'accompagnement pour laisser advenir (Jullien, 1999). Selon Ardoino et Peretti (2003).

L'émergence, la réflexion sur l'expérience, sa verbalisation et sa formalisation est un processus qui nécessite une prise de conscience comme nous l'avons vu. Cette mise à jour de connaissances non conscientisées passe par plusieurs étapes (Vermersch 1994) que différentes formes de médiations cognitives peuvent accompagner à partir de la réalisation d'une production personnelle en lien avec l'orientation visée (analyse critique, récits de pratiques, histoires de vie, etc.) et la création d'espace de socialisation des productions personnelles pour ouvrir sur de nouveaux points de vue et par la même favoriser la prise de conscience des diverses constructions de la réalité¹⁴⁴.

Cela induit également la mise en commun des récits (dialogue) permettant de comprendre les « savoir-faire, les théories pratiquées, les compréhensions en actes (Piaget, 1947) qui sont incorporés dans ces moments transformateurs où émerge une nouvelle mise en forme et en sens de soi. » (Galvani 2011) L'objectif de la démarche vise ici l'autoformation au sens existentiel du terme.

¹⁴² Paul M. (2004) *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*. Paris. L'Harmattan P. 49

¹⁴³ Galvani P. « L'autoformation actualité et perspectives » in Education Permanente n°168 2006

¹⁴⁴ Galvani P. « L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique » in Education permanente N°168/2006

3.4. « POUR ALLER VERS » : DE LA MUTUALISATION A LA DELIBERATION

3.4.1. Le travail mutuel : le co- à l'œuvre dans l'accompagnement

La fonction d'accompagnement articule une disparité de place, de position, parfois de génération à une parité de relation (Pineau, 1998, p.15), ce que Pineau décrit comme « l'art des mouvements solidaires » (1998) faisant émerger la notion de mutualité¹⁴⁵.

L'accompagnateur est en fait plutôt un co-accompagnateur car il réinterroge également sa propre expérience (réciprocité réflexive) et transforme en connaissance (processus formatif). L'accompagnement est donc un travail du co-, il nécessite pour les deux personnes (l'accompagnateur et la personne accompagnée) une capacité d'autoréflexion, de décentration qui rejoint le propos de Vygotski : « Je me connais seulement dans la mesure où je suis moi-même un autre pour moi ». La « zone proximale de développement » inhérente à l'accompagnement, crée le dialogue en configurant l'espace d'apprentissage situé entre ce que l'on réalise en autonomie et en étant accompagné. Cet état crée la parité dans la relation d'accompagnement.

La parité prend racine dans la mutualité, dans « un système de solidarité à base d'entraide mutuelle¹⁴⁶ » et que nous différencions de la réciprocité et de la complémentarité à l'œuvre dans la fonction d'accompagnement. Sans mutualité, la réciprocité dans les échanges est sans fondement « on échange des dons mais pas des places elle est conjointe mais elle n'est pas commune. »¹⁴⁷

La parité dans la relation d'accompagnement induit de prendre l'autre en considération et de lui reconnaître un rôle essentiel « Le deuil de la toute-puissance, c'est l'aveu de son incomplétude, la nécessité de la part d'altérité pour être soi¹⁴⁸ ».

¹⁴⁵ Denoyel N. (2007) « Réciprocité interlocutive et accompagnement » in *Penser l'accompagnement adulte*. Paris PUF. P.149

¹⁴⁶ Denoyel N. (2007) « Réciprocité interlocutive et accompagnement » in *Penser l'accompagnement adulte*. Paris PUF. P149

¹⁴⁷ Ricoeur P. (2004) *Le parcours de la reconnaissance*. Paris. Folio Essais. P.401

¹⁴⁸ Eneau Jérôme (2005) *La part d'autrui dans la formation de soi*. Paris. L'Harmattan

3.4.2. Le lien avec le projet existentiel

Schwartz, à travers ses recherches et expériences, a acquis la conviction qu'une personne ne se forme que si elle perçoit à quoi cela lui sert. De ce postulat, l'auteur a construit une situation de formation basé sur la co-élaboration donnant à l'apprenant une place centrale de sujet pilote¹⁴⁹. L'approche de Carl Rogers qui estime qu'un apprentissage valable a lieu lorsque son objet est perçu par la personne comme ayant un rapport avec ses projets personnels¹⁵⁰.

La prégnance d'un projet d'avenir joue un rôle déterminant dans le processus de formation de la personne, il est le fruit d'un cheminement « la projection du soi passe par une remise en cause de l'identité à la fois dans la dimension du travail mais également dans la dimension sociale résultant de sa propre histoire personnelle et des rapports de soi et l'environnement » (Leboyer, 1993).

Nous faisons le lien avec le travail sur la pédagogie du projet¹⁵¹ qui propose un accompagnement à la prise de pouvoir, à l'appropriation de l'espace et du temps de formation pour formaliser le projet existentiel de la personne.

Pour Vassilef, « **l'activité du formateur est de favoriser la projection des formés, leur prise de pouvoir sur l'espace-temps de la formation par une occupation spatiale de l'ici et maintenant.** »¹⁵² Selon l'auteur, ce travail de la projection passe, entre autre, par la mise à disposition de ses compétences et de son expérience. Nous rejoignons la notion de parité dans la relation évoquée avant et l'importance de la notion d'autonomie.

L'accompagnateur devrait donc se défaire de ses intentions, le travail sur « **Le projet sur autrui** », auquel il est difficile d'échapper dès qu'il y a détention d'un pouvoir institué (une commande émanant d'une institution politique). Il est nécessaire pour l'accompagnateur de transformer son projet existentiel en projet social puis en projet pédagogique, nous rejoignons ici la notion de mutualité.

¹⁴⁹ Lecocq Sureau C. (2002) « L'apprentissage de l'accompagnement dans le cadre de l'alternance » in Education permanente n°153/2002-4.

¹⁵⁰ Simard D., « Carl Rogers et la pédagogie ouverte », *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaëtan Morin éditeur. Montréal. 1996, p.259-284.

¹⁵¹ Vassilef J. (1999) Histoire de vie et la pédagogie du projet. Lyon. Chronique Sociale.

¹⁵² Ibid. P.82

Selon Vassileff, il faut être vigilant quant à la nature du projet développé de la personne qui peut s'avérer être inauthentique. Dans la perspective d'un développement du potentiel d'autonomie, le projet doit être le fruit d'une démarche de projection, et non d'une démarche d'adaptation servant le projet. La garantie d'authenticité du projet existentiel induit une cohérence intérieure de la personne dans lequel l'accompagnateur joue un rôle important.

La pédagogie du projet travaille la capacité de projection des personnes en vidant l'espace-temps de toute structuration préalable (vide institutionnel), elles occupent « l'ici et maintenant » soit par une projection dans l'avenir (projet d'anticipation), soit par une projection dans le présent (projet de satisfaction), soit par une projection dans le passé (projet de cohérence intérieure). La navigation entre ces trois types de projection facilite la prise de conscience du projet existentiel authentique et l'autonomie.

3.4.3. La délibération : le passage vers l'agir

L'accompagnement s'inscrit dans un mouvement, dans une incitation à agir qui prend racine dans la création d'une situation dialogique articulant un triple processus d'actorialité, de réflexivité et d'intentionnalité¹⁵³.

Ce triple processus prend part dans la raison sensible identifié comme le moment où la personne fait le point sur le travail réel et sur le travail prescrit, où elle relie ses expériences et voit des liens, ce que Maela Paul (2002) nomme « la mise en chemin » ; la raison expérientielle qui correspond à la mise en dialogue et en commun des productions, des réflexions, à ce moment la personne crée du sens dans une réciprocité interlocutive ; la raison formelle : c'est la mise en perspective de l'expérience, la projection des acquis de l'expérience que la personne confronte aux savoirs formels

S'articulent ici un travail d'actorialité, de réflexivité et d'intentionnalité, une mutualité, construite **à partir du partage** de l'intérêt pour l'objet de travail élaboré ensemble.

L'objectif de ce processus vise à accompagner la délibération.

La délibération selon Aristote « consiste en un choix d'une chose jugée préférable (Ethique à Nicomaque, III, 5, 1113a, 5), le choix du meilleur au lieu du moins bon (La Grande morale, 1189a, 15).

¹⁵³ Denoyel N. (2007) « Réciprocité interlocutive et accompagnement » in *Penser l'accompagnement adulte*. Paris PUF.

Il évoque la sagesse pratique, la phronésis, la délibération de l'action au temps opportun.¹⁵⁴ Ainsi, la délibération pourrait être envisagée comme une méthode invitant à déterminer quelle décision est adaptée, **en prenant en considération les différents éléments en présence** et de choisir les meilleurs moyens pour les appliquer. Nous voyons bien à travers ces définitions de la délibération qu'elle est affaire de responsabilité car les résultats de la délibération visent la mise en action des décisions prises.

L'accompagnement vise à constituer « un espace d'opposition et de contradiction, voire d'ambiguïté et d'ambivalences¹⁵⁵ » (Paul, 2007). « Il ne s'agit plus d'exercer une pression, émancipatrice ou contrôlante, mais d'inciter à agir ».

L'accompagnement vise la construction du sens.

La relation d'accompagnement fait le lien entre le passage de l'acteur à l'auteur en créant les conditions du dialogue et de la délibération, elle permet à la personne de devenir auteur de son processus. « **La prise de parole et l'échange favorisent l'appropriation et la délibération**, qui représente la décision finale, émane de la personne ; par là même, elle bascule dans le domaine de la créativité autonome¹⁵⁶ ».

Cette « auteurisation » nécessite l'engagement du sujet dans un processus. Nous ne sommes plus dans l'adhésion mais dans la contractualisation, une relation qui induit une disponibilité, une présence, une ouverture vers celui qui est en situation de questionnement.

L'accompagnement à travers le questionnement, les échanges, le dialogue permet l'émergence de nouvelles possibilités qui jouent un rôle dans le processus de décision, il induit une prise de décision collective s'appuyant sur diverses argumentations. La pluridisciplinarité joue un rôle important : on n'est pas tout seul à décider, à prendre la responsabilité de...

¹⁵⁴ Birmelé B. (2015) « La place de la délibération dans l'accompagnement à la prise de décision » in Education permanente n°205/2015-4 P. 78

¹⁵⁵ Ibid. P.80

¹⁵⁶ Clénet C. (2015) « Penser l'ingénierie de l'accompagnement en formation » in Education permanente n°205/2015-4 P. 67

SYNTHESE

L'étude du champ conceptuel de l'accompagnement nous apporte un éclairage intéressant sur la fonction « accompagnement » à travers les trois grandes dimensions que nous avons approfondies : relationnelle (être avec), temporelle (en même temps que), opérationnelle (aller vers).

La relation est le support de l'accompagnement, elle prend appui sur la confiance qui se tisse entre les deux personnes, une confiance émancipatrice visant au développement de la personne. On se tient côte à côte, c'est la notion de parité, en respectant le rôle spécifique que chacun joue dans la relation, l'asymétrie des places et en sachant que chacun va découvrir et apprendre quelque chose sans savoir quoi. Il s'agit donc de bâtir une relation alliant interdépendance et réciprocité (Labelle) dont la visée est l'autonomisation de la personne, de la conscientisation de son pouvoir d'agir signant par là même la fin de l'accompagnement.

Cette relation se construit dans le temps, par un travail d'attention, d'exploration et de dialogue sur l'expérience. Il s'agit de mettre en intrigue l'expérience, le fruit de ce voyage réflexif est inconnu de la part des deux personnes : elles font le voyage en même temps et vont découvrir et apprendre toutes les deux au fur et à mesure que le chemin se fait. Il s'agit donc d'un travail de la « non intentionnalité » (Lerbet-Sereni) pour permettre de découvrir, de faire émerger l'inconnu.

L'accompagnement, c'est un travail basé sur la mutualité au service du projet de la personne en vidant l'espace-temps de toute structuration préalable pour lui permettre d'occuper « l'ici et maintenant » soit par une projection dans l'avenir, dans le présent ou dans le passé. C'est par un processus d'allers-retours entre ces trois types de projection qu'émerge le projet existentiel authentique et avec lui la capacité à délibérer consciemment sur les décisions à prendre.

Le travail conjoint mené par l'accompagnateur et la personne accompagnée permet l'émergence de nouvelles connaissances sur l'expérience de chacun et en ce sens, il joue un rôle dans les processus cognitifs de l'apprentissage expérientiel.

4. DE LA QUESTION DE DEPART A LA PROBLEMATIQUE

Depuis notre question de départ, nous avons cheminé ce qui nous permet d'aborder la question de départ « **comment accompagner l'apprenant dans une situation d'apprentissage multimodale ?** » sous un angle nouveau.

Notre étude du champ conceptuel de la FOAD a fait apparaître des éléments clés pour penser la construction de la multimodalité. Cinq critères essentiels servant l'autonomisation sont au cœur des dispositifs de FOAD : l'accessibilité, la contextualisation, la flexibilité, la diversification des interactions et la distance. Au regard de la diversité pédagogique et technologique qu'ils regroupent, il apparaît important de s'appuyer sur une équipe pluridisciplinaire pour construire la situation d'apprentissage multimodale. Les dispositifs de FOAD sont des dispositifs pédagogiques visant l'autonomisation de l'apprenant qui s'appuient sur une ingénierie de l'autoformation éducative. Les apprenants en situation d'autodirection (Cosnefroy, 2010) sont amenés à prendre le contrôle et le pilotage de leur apprentissage.

Cette étude nous a logiquement conduit à nous intéresser à la question de l'apprentissage : comment on apprend ? Il apparaît que l'apprentissage peut difficilement se déconnecter de l'expérience : « L'apprentissage expérientiel est un processus par lequel des connaissances sont créées à partir d'une transformation de l'expérience. » (Kolb). Il s'inscrit dans un espace vital et tripolaire (Pineau) : aux contacts des autres (hétéroformation) et des choses (écoformation), la personne construit ses connaissances et transforme son expérience (autoformation).

La transformation de l'expérience passe par l'interaction aux autres : par l'expérience d'observation d'un comportement que l'on imite et dépasse ce que Bandura nomme « modelage » ; par la confrontation et le conflit socio-cognitif qui ouvre le champ des possibles ; par tension entre ce qui est appris en théorie et ce qui est vécu dans un groupe ; par la collaboration et la coopération qui s'appuie sur la réalisation d'un travail en commun.

La transformation de l'expérience passe par un travail de recherche de sens, de « continuité de l'expérience » (Dewey) pour comprendre les ruptures et les relier. Cela exige de se mettre dans la peau du « patricien réflexif » (Schön) se considérant comme son propre objet de recherche problématisant l'expérience passée pour en extraire un sens nouveau.

Apprendre de l'expérience exige de la distanciation pour être en capacité de la voir sous un jour nouveau et de manière authentique. C'est une exploration à la recherche des moments

significatifs, une mise en intrigue qui ne se fait pas seul mais accompagné : la situation d'interlocution dialogique rend l'expérience vitale (Denoyel).

L'accompagnement c'est apprendre l'un de l'autre, côte à côte, chemin faisant c'est « Se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (Paul), on escorte, on dirige, on guide selon le contexte.

C'est la relation qui est le support fondamental de l'accompagnement : elle se construit dans la confiance, l'interdépendance et la réciprocité (Labelle), dans la reconnaissance de l'autonomie d'autrui, dans le respect de l'asymétrie des places et sur le principe de parité. Dans cette relation, on respecte sa place sans vouloir se substituer l'autre, c'est un travail mutuel de co-construction et de mise en sens de l'expérience : ni l'accompagnateur ni la personne accompagnée ne sait ce qu'il va advenir au terme de l'accompagnement, c'est ce qui en fait son unicité, sa richesse et d'une certaine manière sa fragilité.

L'accompagnement s'inscrit ainsi dans le processus de co-réflexivité et de co-construction des connaissances par la nature de « la situation d'interlocution dialogique » (Denoyel). Cette situation de mise en dialogue de l'expérience ouvre sur une exploration nouvelle de l'expérience qui s'accompagne par des médiations cognitives comme l'entretien d'explicitation (Vermersch). L'accompagnement crée les conditions de la mise en éveil de l'expérience et favorise l'émergence de moments significatifs (Champlain, Galvani, Nolin).

Ainsi, l'accompagnement doit-il s'inscrire dans un espace neutre, vidé d'intentions mais bordé d'attentions pour éviter de « s'attendre à » mais rester ouvert à l'inattendu.

C'est « un espace émergent pour l'inventivité » (Clénet, 2003), « un lieu propre » (Jézégou, 1998, p. 151) permettant « la mise en forme et en sens » (Galvani, 1991) de la personne.

Au regard de notre étude conceptuelle, nous sommes amenée à faire évoluer notre question de départ vers la question de recherche suivante : **Dans quelles mesures, l'accompagnement répond-il aux enjeux du dispositif de FOAD en créant un espace de réappropriation de l'expérience comme support d'autoformation ?**

Nous allons maintenant confronter notre étude conceptuelle au terrain en réalisant une enquête auprès de plusieurs professionnels travaillant dans le champ de la formation professionnelle. Cette étude empirique apportera des réponses à notre problématique.

PARTIE 3 :

L'ENQUETE TERRAIN

1. LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Notre étude conceptuelle a permis de définir notre problématique que nous allons maintenant mettre à l'épreuve de la réalité du terrain. Nous cherchons ici à comprendre comment se construisent les dispositifs de FOAD, comment les situations d'apprentissage sont pensées, si l'accompagnement tient une place, si oui laquelle ? L'enquête va mettre en exergue les points de convergence et de divergence entre l'approche conceptuelle et la réalité terrain.

Cette troisième partie dédiée au travail empirique se compose de trois sous-parties : la présentation de la méthodologie de recherche, l'analyse des données recueillies et l'interprétation des résultats.

1.1.LE RECUEIL DES DONNEES

1.1.1. L'entretien « non directif »

Nous avons opté pour l'entretien non directif, une méthode d'étude qualitative basée sur la réalisation d'entretiens individuels ou collectifs durant lesquels le chercheur est le moins actif possible en limitant ses interventions et l'orientation de la discussion à travers des questions trop guidantes. Cette formule nous a semblée idoine dans le cadre de l'interview menée auprès de deux formatrices.

a) L'objectif

Nous souhaitons connaître la posture et la pratique pédagogique des formatrices en situation d'accompagnement de groupes de formation, l'entretien non directif nous semble une modalité d'entretien favorisant l'échange et le récit d'une pratique. L'objectif est de libérer la parole et de créer les conditions pour que l'échange se passe dans la confiance.

Il nous semble important d'avoir deux visions du métier pour éviter l'écueil idéologique bien que nous ayons conscience que le nombre restreint de personnes interviewées ne permet pas une généralisation.

a) Le public ciblé

Nous avons identifié deux consultante-formatrices qui travaillent dans le réseau d'intervenants de Demos depuis plusieurs années. Nous avons choisi ces deux professionnelles pour leur expérience dans le champ du Développement Personnel et dans le coaching. Le fait que les

personnes soient de sexe féminin n'est pas volontaire, c'est leur profil et leur expérience qui a été le critère principal pour ce choix.

b) Le déroulement

Nous avons organisé l'entretien en suivant trois phases :

- Une phase d'ouverture où nous contractualisons, nous expliquons aux personnes interviewées les termes de l'alliance de travail que l'on crée ensemble pour qu'elles sachent le but de l'entretien et qu'elles soient pleinement d'accord ;
- Une phase de travail du sens durant laquelle nous écoutons et nous rebondissons avec des questions ouvertes de troisième ordre de type « pourquoi est-ce ... » ; « c'est à dire ? ». Cette phase permet d'aller très en profondeur dans le récit ;
- Une phase de clôture qui permet de reformuler de façon partielle ce qui a été dit et d'ouvrir sur une question cherchant la dimension significative ultime à travers : « Qu'est-ce qui a été important pour vous ? » ou « Quelle serait la situation idéale selon vous ? »

Les deux entretiens se sont déroulés en dehors des murs de l'entreprise, dans une brasserie.

Le principe d'anonymat a été exposé, nous avons enregistré le contenu des échanges à l'aide d'un téléphone portable. La qualité du son était de mauvaise qualité et la retranscription des entretiens a été complexe en raison du bruit.

1.1.2. L'entretien semi-directif

Nous avons choisi l'entretien semi-directif, une technique d'enquête qualitative qui permet d'orienter en partie (d'où la notion de « semi-directif ») le discours des personnes interrogées autour de différents thèmes définis au préalable par le chercheur, pour interviewer des personnes œuvrant dans la construction de dispositifs.

a) L'objectif

Ces entretiens répondent à un double objectif, ils visent à comprendre comment se construisent les dispositifs pédagogiques multimodaux et avoir une vision plus précise de la situation d'apprentissage à distance. Echanger avec des profils aux fonctions différentes permet d'identifier les différences perceptions, de métiers et de pratiques, ce qui nous semble intéressant.

b) Le public ciblé

Nous avons identifié trois chefs de projet ayant une expérience dans la construction de dispositifs de formation multimodaux et un concepteur pédagogique e-learning travaillant exclusivement sur des dispositifs sur mesure à distance de type Learning Management System (LMS).

Nous avons proposé l'entretien à deux hommes et deux femmes pour une parité exemplaire. Toutefois nous indiquons au lecteur que l'analyse d'un entretien sur les quatre retranscrits n'a pas été produite car la durée ne permettait pas une analyse de qualité.

Ainsi l'enquête a été réalisée auprès d'un chef de projet, d'une chef de projet et d'un concepteur pédagogique e-learning.

c) Le déroulement

Nous avons construit un guide d'entretien synthétique basé sur trois thèmes principaux. Les entretiens se sont déroulés dans l'entreprise où s'effectue la recherche.

Le principe d'anonymat a été exposé et nous avons pu procéder à ces entretiens en enregistrant le contenu des échanges à l'aide d'un téléphone portable.

1.2.L'ELABORATION DES GUIDES D'ENTRETIEN

Nous avons choisi de construire un guide d'entretien pour chaque type de population identifiée à savoir un guide d'entretien pour l'entretien non directif à destination des formatrices et un guide d'entretien pour l'entretien semi-directif à destination des chefs de projet et du concepteur pédagogique e-learning.

1.2.1. Guide d'entretien « non directif » auprès des formatrices

Question 1 : Comment les gens apprennent ? Que mets-tu en place comme pratique pédagogique ? Quels sont les éléments essentiels selon toi pour que les gens transforment l'information en connaissances et l'utilisent ensuite ?

- *Pour le chercheur l'objectif de cette question est de comprendre comment les formateurs accompagnent-ils les stagiaires en situation de formation*

Question 2 : C'est quoi la formation idéale pour toi ?

- *Pour le chercheur l'objectif de cette question est de comprendre quel est le projet pédagogique, la posture de la formatrice*

1.2.2. Guide d'entretien « semi directif » auprès des chefs de projet et du concepteur pédagogique

Question 1 : Comment se construit le dispositif multimodal ?

- *Pour le chercheur l'objectif de cette question est de comprendre qui sont les acteurs du projet à l'interne et à l'externe, quelles sont les fonctions des acteurs du projet à l'interne et à l'externe, quelles sont les étapes de construction du dispositif de FOAD (méthodologie) ?*

Question 2 : Comment s'organise le suivi du dispositif ?

- *Pour le chercheur l'objectif de cette question est de comprendre le rôle de chaque acteur (qui fait quoi ?) et comment s'organise le travail de collaboration à l'interne*

Question 3 : Quel retour d'expérience sur le dispositif ?

- *Pour le chercheur l'objectif de cette question est de comprendre comment est faite l'évaluation du dispositif, par qui (apprenant, chef de projet, du client,...), s'il y a un retour réflexif sur le dispositif (manques ou point d'amélioration)*

1.3.LA TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

L'ensemble des transcriptions a été intégré aux annexes ce qui permettra de vérifier la formulation des questions réellement posées, parfois éloignées de celles prévues des guides d'entretien, comme précisé auparavant.

Nous avons procédé à la numérotation des lignes afin de créer un repère utile au moment de citer les propos des personnes interviewées dans l'analyse de contenu.

Concernant le principe d'anonymat, nous avons opté pour un code « interviewé » et « intervieweur » :

- Première lettre du prénom + 1 pour l'intervieweur
- Première lettre du prénom + 2 pour l'interviewé

Le prénom des personnes citées par les personnes interviewées ont été changés ainsi que le nom des entreprises citées. Nous avons tenté de transcrire l'intégralité des propos, incluant les façons

de parler comme les « euh » mais dans les deux entretiens réalisés dans une brasserie, certains mots inaudibles lors de la réécoute ont été remplacés par des « XXX ».

1.4.LA CONSTRUCTION DE LA GRILLE D'ANALYSE

Nous avons construit notre grille d'analyse d'entretien (voir grille d'analyse) comprenant les unités suivantes (analyse thématique) :

- 1. Concept**
- 2. Sous concept**
- 3. Indicateurs**
- 4. Unité de sens**
- 5. Fréquence**

Afin d'aller dans une analyse plus fine des contenus, nous avons agrémenté la grille d'analyse de plusieurs catégories dans un souci d'objectivité maximale et de création du sens (analyse du positionnement). Nous rejoignons ici l'idée de la rhétorique spéculative (Pierce) qui conduit à vérifier les conditions de fiabilité de la recherche d'un point de vue scientifique : l'objectif suivi étant de passer d'une situation indéterminée à une situation déterminée (Dewey).

Nous souhaitons distinguer différents champs dans les discours de chacune des personnes interviewées, pour ce faire, nous proposons un découpage comprenant :

- 1. Narration**
- 2. Description**
- 3. Situation**
- 4. Jugement**
- 5. Objectivation**
- 6. Action**
- 7. Acte**

Nous avons fait le choix, dès le début de l'analyse, de créer une grille d'analyse globale intégrant l'ensemble de ces champs pour ranger les contenus. Nous avons créé une légende avec un système de couleur pour reconnaître les propos de chaque personne interviewée : une personne dispose d'une couleur. (Voir grille d'analyse en annexes).

Ce premier travail reprenant la chronologie des entretiens a été long mais fort bénéfique en ce sens qu'il a permis de catégoriser les éléments du discours de façon explicite et de montrer les convergences et divergences entre les perceptions des protagonistes.

1.5.LA METHODE POUR L'ANALYSE DE CONTENU

L'analyse de contenu est « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications, ayant pour but de les interpréter » (Berelson 1952)

Analyser le contenu d'un document ou d'une communication, c'est « rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler, classer tout ce que contient ce document ou cette communication » (Mucchielli 1991).

L'objectif de l'analyse de contenu est donc d'expliquer les activités cognitives du locuteur (ses préférences thématiques, sa position idéologique, son attitude...), cette démarche peut être quantitative avec le calcul de fréquence des éléments de sens identifiés comme pertinents, ou qualitative avec les valeurs particulières des éléments linguistiques et les réseaux de sens.

Nous avons fait le choix d'une analyse plutôt centrée sur la dimension qualitative qui nous semblait plus intéressante pour identifier les perceptions des locuteurs mais par la récurrence des propos, des termes ou expressions, nous verrons que la dimension quantitative est présente malgré tout.

1.5.1. Une première lecture

La lecture flottante est une première lecture qui reprend le déroulé de l'entretien.

Elle met en évidence les principales idées qui se dégagent de l'entretien, elle permet de recueillir un premier avis, une orientation générale du discours en laissant venir les intuitions. Elle nous permet de repérer des indicateurs sur lesquels nous pourrions nous appuyer pour produire notre interprétation

1.5.2. L'analyse du contenu

Nous démarrons ici une lecture plus détaillée en nous basant sur une analyse à deux niveaux :

1. **L'analyse sémantique** nous permet de repérer des indicateurs significatifs, et in fine de valider ou non nos première impression suite à la lecture flottante. Ces indicateurs

peuvent être : le vocabulaire utilisé, les mots récurrents, les expressions utilisées, les mots appartenant à un même champ lexical ;

2. L'analyse de contenu consiste en une analyse thématique et séquentielle. L'usage de la grille d'analyse permet d'identifier des éléments non visibles en première lecture et de faire un tri, puis un classement des données recueillies.

- **L'analyse thématique** permet de découper le texte en un certain nombre de concepts principaux et de sous-concepts que l'on repère par des indicateurs.

Par exemple : le concept principal est « Accompagnement », l'un des sous-concepts est « La relation/Etre avec », les indicateurs sont « réciprocité, confiance, reconnaissance de l'autonomie, lien asymétrique ».

- **L'analyse séquentielle** vise à rechercher des unités de sens. La grille d'analyse nous permet un découpage de l'ensemble des textes. Cette analyse de contenu recense l'ensemble des idées. A chacune de ces unités de sens est attribué un sous concept lui-même rattaché à un concept et une catégorie.

Par exemple : unité de sens « le rythme de l'apprenant » que nous rattachons au sous-concept « Individualisation » qui lui-même appartient au concept « Formation Ouverte et A Distance ».

1.5.3. L'analyse croisée

Nous avons procédé à une analyse croisée intégrant l'ensemble des contenus pour les cinq entretiens en reprenant l'ensemble des données. Cela permet de mettre en correspondance, par catégorie et concept, ce qui est exprimé par chacune des interviewés.

Les expressions les plus significatives sont reprises et citées dans l'analyse des résultats. A partir de ce tableau, nous allons essayer de repérer les points convergents et les points divergents dans les différents entretiens et en ressortir des dominantes.

Ces données dominantes nous serviront à l'interprétation des données qui rattache et les idées émises à des concepts.

1.5.4. Le retour réflexif

Nous proposons ici un retour d'expérience sur la pratique des entretiens qu'il nous semble intéressant de faire partager :

- Toutes les questions prévues dans les guides d'entretien n'ont pas été nécessairement posées aux personnes interviewées : nous nous sommes rendu compte que le déroulement des entretiens n'était pas toujours suffisamment lorsque les personnes sont très communicatives.
- Les questions très ouvertes ont permis de collecter un contenu riche qu'il a parfois été difficile de rattacher aux indicateurs fixés pour chacun des concepts identifiés.
- Nous avons rebondi sur les propos tenus lors des entretiens pour recadrer vers les thèmes que nous souhaitions aborder sans toujours y parvenir, ce qui a généré des interventions orales non imaginées (cf. transcription des entretiens en annexe).
- Nous n'avons pas toujours trouvé des lieux adaptés pour réaliser les entretiens. Nous avons rencontré certaines difficultés à transcrire les entretiens réalisés dans des brasseries : les bandes sons étant parfois inaudibles à cause du bruit. Toutefois, nous nous rendons compte que la neutralité du lieu et son cadre convivial ont concouru à créer une atmosphère de confiance propice à la parole. Les entretiens réalisés au sein de l'entreprise ont créé des difficultés d'une autre nature : un manque de disponibilité de la part des personnes interviewées, des lieux inappropriés et ouverts comme la salle de pause qui a conduit à l'intervention de personnes tiers.
- Le choix de la création d'une grille d'analyse croisée dès le début a ajouté de la complexité dans l'analyse des entretiens : l'analyse singulière a peut-être été amoindrie au profit de l'analyse du sens global pour l'ensemble des personnes interviewées.

Nous estimons que les guides d'entretien auraient pu être mieux préparés, les contenus recueillis étant parfois fort abondant mais nécessairement en lien direct avec l'objet de la recherche. Le fait de tester les guides lors d'un entretien exploratoire aurait sans doute permis d'éviter cet écueil.

2. L'ANALYSE DES ENTRETIENS

Pour chaque analyse d'entretien, nous décrivons la situation de départ, ce que nous connaissons de la personne et qui justifie notre choix, nous réalisons une première lecture et passons à l'analyse du contenu.

2.1. ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC ANOUKI

La situation de départ

Anouki (A2) est un homme de 38 ans, il est Chef de Projet au Pôle Solutions et Digital depuis 2007. Il pilote des projets de formation spécifiquement liés au Management de Projet, un thème qu'il connaît très bien pour avoir également occupé la fonction de formateur en gestion de projet. Nous appartenons à la même équipe mais nous ne travaillons pas sur des projets convergents. L'échange s'est déroulé dans de bonnes conditions, dans la confiance.

Au préalable, nous donnons au lecteur quelques précisions sur la nature du projet dont il est question ici : c'est un dispositif intra entreprise mis en place chez un client qui s'adresse aux collaborateurs souhaitant obtenir une certification en Management de Projet. Chaque parcours de formation comprend trois regroupements en présentiel, à peu près une fois par an. Le reste du parcours se fait en distanciel, avec des modules e-learning et un MOOC créé par l'entreprise. Le premier parcours de formation a été lancé il y a un an.

La première lecture

L'entretien mené auprès d'Anouki s'est déroulé sur une durée de 23 minutes, un temps relativement court comparé aux autres entretiens qui ont duré en moyenne 45 minutes. L'entretien compte 90 interactions. Cette première lecture flottante nous permet de remonter les points importants.

Anouki a pris l'exemple d'un projet de formation multimodale mis en place chez un de ses clients pour expliquer la façon dont il s'est construit. Dès les premiers instants de l'entretien, il précise que le client a une vision précise de la multimodalité qui se résume à « présentiel plus e-learning » et que le dispositif a été construit en ce sens. La formation n'est pas contextualisée

à l'environnement des stagiaires, il s'agit d'une formation sur un thème général, « le management de projet » avec des « modules sur étagères¹⁵⁷ ».

Anouki indique que la construction du dispositif s'appuie sur une équipe d'experts, « deux experts », qui connaissent la thématique de la formation et le client.

Le parcours est majoritairement distanciel « ils se revoient tous les six mois » Anouki trouve qu'il est difficile de « garder des stagiaires aussi longtemps » car c'est « très dilué dans le temps » pourtant le dispositif vise à créer « cet esprit promo, cet esprit collectif », afin de permettre aux stagiaires de « s'entraider à nouveau » mais que les stagiaires à l'issue de la formation « se renvoient de temps en temps (...). Pas pour travailler en mode collaboratif. »

La question du contenu revient également lorsque nous abordons la pratique d'accompagnement qui est mise en place au sein du dispositif : le tutorat à distance sur les modules e-learning. Cette fonction est gérée par le prestataire extérieur qui a construit les modules e-learning car c'est « l'éditeur du e-learning » et qu'il connaît le contenu « par cœur ».

La question de l'individualisation est abordée de différentes façons par Anouki évoque « l'accompagnement individuel » : le tutorat à distance dédié aux modules e-learning et à disposition des stagiaires « chaque fois qu'ils ont besoin d'explications », le tuteur leur répond « sous 48 heures » et « par mail ». Il évoque le « plan de travail » un outil qui permet d'accompagner « quasiment individuellement » les stagiaires car bien que le plan de travail soit collectif. Anouki joue un rôle dans l'accompagnement il « vérifie que chacun le suit correctement », il suit « la progression » des stagiaires. Lorsque nous élargissons les possibilités d'accompagnement au sein du dispositif Anouki évoque des problématiques de temps c'est « très très chronophage » et d'argent « c'est une question de business ».

L'analyse sémantique

Des termes ou des expressions appartenant au **champ lexical du « Temps »** sont assez utilisés : « face au temps qui passe » L119 ; « planifier » L195 ; « des modules timés » L227 ; « sur leur temps de travail » L58 ; « deux à trois ans » L114 ; « aussi longtemps » L248 ; « très dilué dans

¹⁵⁷ Les modules sur étagère sont des modules e-learning dont le contenu est générique, par exemple sur le thème du Management.

le temps » L118 ; « un rythme une fois tous les six mois » L125 ; « ça lui prend énormément de temps » L270 ; « quasiment à temps plein » L179 ; « ça prend tout son temps » L309 ; « extrêmement chronophage » L176 ; « très très chronophage » L297 ; « qui répond sous quarante-huit heures » L160 ; « c'est extrêmement chronophage » L202 ; « beaucoup plus de temps à » L268 ; « tu as perdu du temps » L263 ; « en retard » L264 ; « en retard » L266 ; « pas besoin de bloquer une journée complète » L327 ; « très longue période » L246 ; « il traîne » L263 ; « le timing » L83

Des termes ou des expressions appartenant au **champ lexical de « l'Argent »** sont également mis assez utilisés : « c'est une question de business » L268 ; « ça coûte cher » L350 ; « c'est une dépense » L241 ; « ya forcément du prix » L345 ; « ça rapporte rien dans l'immédiat » L202 ; « leur coûterait très cher, ça doublerait, triplerait le prix du parcours » L203 ; « comment ça peut ne pas coûter cher » L241 ; « payer la prestation » L346

Des termes ou des expressions appartenant au **champ lexical du « Contrôle »** : « pour vérifier la formation » L182 ; « on vérifie que chacun le suit correctement » L144 ; « pour vérifier que chacun des stagiaires » L260 ; « tu les relances » L263 ; « j'ai parfois quelques relances à faire » L222 ; « parfois il y a des relances plutôt collectives » L262 ; « vérifier que les stagiaires » L151

Des termes ou des expressions appartenant au **champ lexical de « L'expertise »** : « l'expert » L70 ; « deux experts » L80 ; « une expertise » L99 ; « ils les maîtrisaient » L84 ; « connaissait » L70 ; « connaissent leur contenu par cœur » L172 ; « leur contenu » L280 ; « rendre les contenus » L324 ; « un groupe d'experts » L81

L'analyse de contenu

Nous réalisons l'analyse de contenu de l'entretien d'Anouki à partir de critères inhérents à la création d'un dispositif de FOAD : la situation de formation, l'individualisation, l'ouverture et la distance. Nous allons étudier les contenus évoqués dans chacune des catégories selon le point de vue d'Anouki.

LA SITUATION DE FORMATION

Le client joue un rôle prépondérant dans le discours d'Anouki. C'est lui le commanditaire de la formation, il est à l'origine du projet de formation et détermine il fait part de son besoin et de ses attentes : « on avait un client qui souhaitait du multimodal » L14 ; « dans la bouche du client ce multimodal voulait dire surtout e-learning » L14 ; « la demande du client » L16.

Ici nous relevons l'expression « dans la bouche du client » qui nous laisse à penser qu'il n'y a pas de remise en question du propos du client. Anouki explique que son rôle consiste à suivre les prescriptions du client : « proposer tout c'était disponible par rapport à la demande du client » L15 ; « la demande du client était suffisamment précise » L89.

La demande du client est le point de départ de la construction du dispositif, il n'y a pas d'autres éléments d'analyse pour vérifier ou confronter ce qui est présenté, Anouki confirme ce que le client dit « le multimodal dès lors que t'as deux modalités différentes c'est du multimodal, du multimodal, on en fait depuis longtemps » L321.

Nous faisons le lien avec la nature de l'équipe qui travaille sur le dispositif de formation. Il s'agit principalement d'experts : l'expertise est liée à la connaissance du client et/ou à une expertise de contenu : « c'était moi le chef de projet qui connaissait déjà le client qui avait un historique chez le client » L70 ; « deux experts » L80.

C'est également le cas quand Anouki évoque la question du tutorat à distance délégué à l'éditeur de contenu, le fournisseur des modules e-learning : « on a un tuteur chez l'éditeur du e-learning » L159 ; « étant éditeur ils connaissent leur contenu par cœur » L172. Le besoin de l'apprenant est délimité par un besoin de contenu : « chaque fois qu'ils sont bloqués, qu'ils ont besoin d'explication, un besoin d'éclaircissement » L153.

La bonne personne identifiée est pour accompagner les apprenants est celle qui sait, qui connaît le contenu et donc qui pourra répondre à leurs besoins. La contextualisation de la formation est thématique, il n'y a pas de prise en compte de l'environnement de l'apprenant.

L'expertise pédagogique n'est pas une compétence attendue dans la construction du dispositif : « pas besoin d'avoir une expertise de plus de type conception pédagogique ou ingénieur de modalités multimodales » L99 ; « leur valeur ajoutée elle était trop faible pour pouvoir être intégrée » L85. Les formateurs ne sont pas présents dans la phase de conception, la construction

d'un dispositif de FOAD ne semble pas nécessiter l'intégration d'une compétence pédagogique c'est la dimension « contenu » qui importe.

Pourtant, Anouki revient sur son propos et réinterroge le dispositif de FOAD tel qu'il devrait être : « j'y pense quand même qu'un véritable dispositif multimodal au sens moderne, au sens challengeant, accompagnant, mobilisant » L339. L'emploi du terme « véritable » laisse à penser qu'Anouki ne considère pas que le dispositif qu'il a mis en place soit réellement du multimodal.

Il revient également sur les compétences de l'équipe et suggère des axes d'amélioration : « on devrait nous monter en compétence, qu'on ait une acculturation au multimodal » L331 ; « qu'on arrive à identifier, recruter, faire monter en compétences des formateurs qui soient dans cette mouvance » L333. Ce retour sur expérience nuance le propos tenu en début d'entretien sur l'importance de l'expertise de contenu.

L'INDIVIDUALISATION

Dans le cadre du dispositif de FOAD présenté par Anouki les apprenants disposent d'une certaine flexibilité car ils ont à leur disposition des modules e-learning qu'ils peuvent utiliser quand ils veulent : « tu l'utilises quand t'as envie de l'utiliser » L97 ; « on y va autant de fois qu'on veut en fonction de ses besoins » L228.

Toutefois l'utilisation est relativement cadrée et contrôlée par Anouki à l'aide d'un outil nommé « plan de travail » qui lui permet de contrôler que le travail est fait en temps et en heure par l'ensemble des apprenants : « vérifie que chacun le suit correctement » L144 ; « suivre la progression des stagiaires » L143 ; « pour vérifier que chacun des stagiaires a bien fait les modules e-learning qu'il était censé faire » L260 ; « ya des relances collectives » L262 ; « dire à quel moment utiliser le e-learning » L100. A travers ce propos, nous comprenons que les modules e-learning doivent quand même être utilisés dans un délai imparti.

Bien qu'il y ait un suivi individuel, le dispositif comprend un grand nombre d'apprenants : « on n'a pas qu'une session de dix personnes, on a vingt sessions de douze personnes » L176 ; « on en est déjà à cinq six cent personnes » L293. La volumétrie importante semble contraignante pour Anouki, nous notons l'emploi des termes « déjà » et « on n'a pas qu'une session ».

L'OUVERTURE

La contextualisation, comme nous l'avons vu précédemment, est essentiellement thématique, le contenu est réalisé par des experts thématiques sur un thème identifié par le commanditaire de la formation. Le contenu de la formation n'est pas contextualisée, il n'est pas ouvert sur l'environnement des apprenants : « l'offre de « management de projet » » L276 ; « modules sur étagères » L234.

L'ouverture par la diversification des interactions est abordée par Anouki sous l'angle du « travailler ensemble », il explique que c'est l'un des objectifs du dispositif tel qu'il a été pensé par le client qui voulait donner un « esprit promo » : « on co-construit, on collabore ensemble » L132 ; « on s'autoforme, on se construit sa personnalité ensemble » L133.

L'organisation d'activités visant à développer la collaboration, le travail en commun n'est pas prévue dans le dispositif, Anouki ne semble pas se sentir concerné par cette organisation mais il reconnaît qu'elle est nécessaire : « si c'est pas organisé ça s'fait pas tout seul » L198 ; « je sais pas s'il y a eu beaucoup de productions collaboratives » L281.

Les propos d'Anouki laissent à penser que l'organisation d'activités collaboratives est plutôt l'affaire du client mais qu'il n'est pas disponible : « mais ça la bouffe quoi. Ça prend tout son temps. Puis ça l'épuise » L309 ; « ça me prendrait énormément de temps » L270 ; « ça lui prend énormément de temps » L311. Organiser le travail de collaboration entre les apprenants demande beaucoup de temps et donc de ressources humaines. Anouki fait le lien avec la notion financière : « ça coûte cher » L349 ; « ça leur coûterait cher ça doublerait, triplerait le prix » L202 ; « c'est une dépense intéressante mais qui serait capable de la faire ? » L341.

Nous notons dans les propos d'Anouki un vrai questionnement sur la faisabilité de l'investissement en temps. Cela semble représenter un coût très élevé et selon lui, cette dépense n'est pas réalisable par qui que ce soit.

Il justifie ce propos par un manque de retour sur investissement : « c'est extrêmement chronophage et ça rapporte rien dans l'immédiat » L201. Le temps investi demande de l'argent mais sans retour sur investissement immédiat, ce qui explique le doute d'Anouki quant à l'investissement des entreprises.

LA DISTANCE

L'organisation du dispositif s'inscrit sur une période de plusieurs années durant laquelle les apprenants sont beaucoup en travail individuel à distance, ce qui semble pénalisant pour Anouki sur le plan pédagogique car cela ne permet pas de créer la dynamique de groupe et la collaboration : « c'est très très dilué dans le temps » L118 ; « ça favorise pas la dynamique collective » L126 ; « ils se voient à un rythme une fois tous les six mois collectivement » L125. Anouki aborde la notion d'organisation dans la mise en place d'un dispositif de FOAD, nous notons une certaine inquiétude dans ses propos : « moi j'te l'dis j'étais un peu dubitatif. (...) j'étais dubitatif sur la mise en œuvre pédagogiquement » L245 ; « moi c'que j'crains, c'est que ça s'apparente plutôt à des formations « *one shot* » » L249.

Anouki propose d'ailleurs des axes d'amélioration pour gérer la distance et créer le lien avec les apprenants : « Une assistance technique et j'te dis d'animation, de *community management* » L349 ; « faire du lien, à tchatter, à envoyer de l'information, à alimenter le groupe, prendre à parti certains stagiaires pour les interroger sur une question » L268. L'accompagnement auquel pense Anouki est essentiellement informatif et technique, il évoque d'ailleurs la possible intégration d'un « *community manager* » dont la fonction existe dans le secteur de la communication publicitaire mais pas dans le champ de la formation.

2.2.ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC ISILDE

La situation de départ

Isilde (I2) est une femme de 38 ans, elle est Chef de Projet au Pôle Solutions et Digital, elle gère des projets de formation en présentiel dédiés à la thématique « Achats ». Depuis 2015, les thématiques de ses projets de formation se diversifient, elle gère depuis quelques mois des projets « Ressources Humaines » et « Management ».

Au sein de l'organisme Demos, elle est l'une des premières Chef de Projet à avoir mis en place un dispositif de formation intégrant une modalité en classe virtuelle. Au départ, nous n'avions pas prévu d'interviewer Isilde mais recueillir son expérience nous est apparu précieux.

L'expérience « classe virtuelle » était également une découverte pour le client.

Nous ne travaillons pas dans la même équipe mais nous sommes amenées à nous rencontrer dans les réunions dédiées aux Chefs de Projets. Le contact est très bien passé, nous avons échangé dans la confiance.

La première lecture

L'entretien mené auprès d'Isilde a duré 40 minutes, il comprend 128 interactions.

Isilde relate la mise en place d'un dispositif de classe virtuelle sur le thème de la « Formation de formateurs en classe virtuelle » à destination d'un public de formateurs en entreprise ayant principalement une expérience de formation en présentiel.

Dans l'entretien Isilde décrit finement comment s'est passé le déroulement de la classe virtuelle « à un moment donné il avait mis plusieurs photos sur une diapo et du coup il les commentait » ; « faire participer, faire faire, montrer, expliquer, comment on rythme, quelles sont les différentes pédagogies qu'on peut utiliser ». Elle prend beaucoup d'exemples pour faire comprendre « si tu veux le formateur il va dire « Bon ben Patrick qu'est-ce que tu en penses ? ».

En même temps qu'elle raconte la réalisation du projet, Isilde fait un retour d'expérience sur le déroulement : « Et moi j'me dis « C'est pas bon » » ; « on doit changer de posture » ; « je trouve qu'on n'a pas été assez directifs ». Isilde questionne notamment beaucoup la posture du formateur en classe virtuelle, selon elle, l'animation en classe virtuelle induit deux éléments importants : un temps de préparation plus important et une posture d'animation différente qu'en présentiel. Elle indique d'ailleurs qu'il est important d'être formé à cette pédagogie particulière.

L'analyse sémantique

Des termes ou des expressions appartenant au **champ lexical du « temps »** sont assez utilisés : « deux dans la même journée » L343 ; « dans la même journée » L344 ; « on a fait ces deux-là sur une journée » L258 ; « on a fait trois sessions en virtuel dans la journée » L259 ; sur une journée » L260 ; « on a chronométré » L158 ; « trois heures » L159 ; « on a chronométré » L159 ; « une demi-heure par participant » L159 ; « c'est maximum deux heures » L90 ; « trois sessions par jour » L91 ; « c'est du deux heures » L253 ; « ça a duré que deux heures » L256 ; « trois heures » L254 ; « un support pour vingt minutes » L157 ; « on chronomètre » L158 ; « deux heures là-dessus c'est un peu trop » L113 ; « au delà de deux minutes ils doivent » L174 ; « le moins de temps possible » L263 ; « tu dois parler plus lentement » L485 ; « raccourcir » L330 ; « réduire en termes de temps » L332 ; « t'es deux heures » L335 ; « tes deux heures » L382 ; « une session de deux heures » L97

Des termes ou des expressions appartenant au champ lexical de la « **devoir/obligation/direction** » : « le formateur doit donner » L525 ; « il faut les donner » L299 ; « tu vas dire » L519 ; « vous allez écrire » L520 ; « vous allez (...) vous allez (...) vous allez (...) vous cliquez » L436 ; « elle guidait » L437 ; « elle le guidait » L434 ; « pas assez directifs » L135 ; « conduit le groupe » L240 ; « que tu sois beaucoup plus carré » L136 ; « faut que tu leur donnes » L138 ; « faut beaucoup plus cadrer les choses » L366 ; « on doit changer » L171 ; « on doit être » L172 ; « il faut absolument » L263 ; « tu dois (...) tu dois » L485 ; « on doit toujours » L189 ; « qui doit maîtriser » L512 ; « elle maîtrise » L449 ; « ils doivent être » L174 ; « qui doit faire » L513 ; « faut faire-ci, faut faire-ça » L17 ; « il faut absolument » L22 ; « il faut absolument » L184 ; « il faut que t'arrives » L132 ; « il faut que tu dises » L232 ; « il faut que tu » L527 ; « on doit vraiment » L278

Des termes ou des expressions appartenant au champ lexical de la « **Utiliser / Pratiquer / Faire** » : « ils pratiquent pas (...) ils vont pratiquer » L18 ; « qu'ils pratiquent » L467 ; « ils utilisaient » L500 ; « ils utilisaient » L250 ; « ils puissent utiliser » L251 ; « ils peuvent utiliser » L524 ; « tu peux utiliser » L524 ; « on va l'utiliser » L118 ; « elle utilisait » L192 ; « que j'ai utilisé » L408 ; « il n'a pas utilisé ceux-là » L410 ; « elle avait utilisé » L246 ; « manipulé » L19 ; « mettre en situation » L31 ; « vont manipuler » L53 ; « faire pratiquer » L375 ; « la prise en main » L374 ; « prise en main (...) prendre en main » L389 ; « faire des petits travaux » L344 ; « faire faire des petits exercices » L345 ; « en action » L346 ; « faire manipuler. De les faire manipuler » L491 ; « ils manipulent » L125 ; « fais animer » L156 ;

« faire faire » L45 ; « censé faire » L12 ; « faut faire » L17 ; « faire travailler » L31 ; « s’faire » L41 ; « faire faire » L45 ; « faire » L50 ; « faire » L277 ; « faire » L277 ; « faire » L277 ; « faire » L279 ; « censé faire » L284 ; « faire » L285 ; « pouvoir faire » L286 ; « faire » L291 ; « faire faire » L297 ; « faire » L295 ; « faire » L310

Des termes ou des expressions appartenant au champ lexical de « **Préparation/Conception** » : « la préparation » L394 , « les aspects techniques » L394 ; « concevoir » L295 ; « elle prépare » L193 ; « qu’ils préparent » L143 ; « comment préparer » L108 ; « il faut qu’ils préparent » L144 ; « ce qu’ils auront préparé » L281 ; « pas préparé » L255 ; « ils auront préparé » L288 ; « aucune conception » L409 ; « de préparer » L157 ; « concevoir en classe virtuelle » L379 ; « toute cette partie « Conception » (...)« Conception » » L140 ; « une deuxième session « Conception » » L280 ; « « Concevoir » » L130 ; « je conçois » L131 ; « préparer les apprenants » L108 ; « « Conception » » L277 ; « le plus important c’est la « Conception » » L289 ; « on conçoit pas » L290 ; « une première session « Conception » » L277 ; « la conception. » L299 ; « « Conception » » L327

L’analyse du contenu

Nous réalisons l’analyse de contenu de l’entretien d’Isilde à partir de critères inhérents à la création d’un dispositif de FOAD comme nous l’avons fait pour Anouki : la situation de formation, l’individualisation, l’ouverture et la distance.

LA SITUATION DE FORMATION

Isilde explique le déroulement de la classe virtuelle dont le thème est « la formation de formateur en classe virtuelle ». Trois intervenants travaillent sur le dispositif : le client qui apporte l’outil, la chef de projet (Isilde) et le formateur qui anime la formation en classe virtuelle. C’est la première fois qu’Isilde met en place cet outil, elle a une « petite expérience » car elle a observé une fois le déroulement d’une classe virtuelle. Les propos d’Isilde nous indiquent qu’elle a un rôle actif dans la mise en place de la classe virtuelle : « si j’y avais pas été je saurais pas comment réajuster » L274 ; « j’me dis, c’est pas bon » L16 ; « j’vais virer cette partie-là, et j’vais rajouter » L20 ; « j’pense qu’on va s’faire un premier module là » 41 ; « j’ai rajouté un exemple de » L412 ; « j’vais la travailler (...) j’ai des supports » L397. L’emploi du « je » à répétition montre qu’elle est aux commandes.

Les actions qu'Isilde évoque découlent de son observation du formateur : « j'ai trouvé que Bob s'était un peu dispersé. Du coup j pense qu'il faut plus cadrer les choses » L366 ; « j'lui ai dit « il faut que tu sois beaucoup plus carré (...) Donc faut que tu leur donnes des outils » L136. C'est Isilde qui juge la situation, qui délibère et qui prend la décision. Elle est seule et ne sollicite pas d'avis extérieurs, la décision est unilatérale, l'emploi de « il faut » à plusieurs reprises montre une forme de directivité.

Pourtant, quand Isilde explique les activités pédagogiques proposées, les expressions qu'elle emploie nous font penser que les activités sont « bricolées » sur le moment : « entre nous tu vois, à minuit » L125 ; « on a fait des petits exercices » L123 ; « faire faire des petits exercices » L445 « on a essayé de faire des petits travaux » L344 ; « qu'on trouve des astuces » L279. L'emploi du terme « petit » plusieurs fois nous laisse à penser qu'il ne s'agit pas d'activités pédagogiques importantes.

Un bricolage qui pourrait s'expliquer par une mauvaise connaissance de l'outil « classe virtuelle » : « j pense que c'est par notre méconnaissance qu'on a tous » L479. L'emploi du « notre » indique la généralité et Isilde s'inclut dans cette généralité en employant ce pronom, pourtant Isilde pense que c'est un problème que les formateurs doivent régler seuls : « il faut qu'ils suivent une formation et qu'ils pratiquent » L467 ; « mais c'est pas à nous de les former » L462 ; « nous en interne, on a personne qui peut former à la classe virtuelle » L465.

Ce propos est paradoxal car, comme nous l'avons vu juste avant, Isilde a participé activement au déploiement du dispositif. Nous pourrions en déduire qu'elle s'inclut dans les personnes à former, d'autant qu'au delà d'une pratique pédagogique à professionnaliser, il s'agit aussi d'une question de crédibilité pour l'organisme de formation : « après sinon c'est notre réputation » L477.

L'INDIVIDUALISATION

La mise en place d'une classe virtuelle nécessite une certaine logistique qui laisse peu de place à la flexibilité. L'organisation logistique sert le principe de rentabilité : « bah une session de deux heures tu la vends la demie journée » L97 ; « tu rentabilises, je vendais des journées de formation » L92 ; « on faisait trois sessions par jour avec Bob. » L91 ; « on a fait ces deux-là sur une journée » L258.

Le temps est compté dans l'organisation mais également dans l'apprentissage : « maximum deux heures une classe virtuelle » L90 ; « nous on a chronométré » L158 ; « on chronomètre » L158 ; « on a chronométré une demie heure par participant » L159. Les activités pédagogiques proposées sont systématiquement chronométrées sans possibilité de dépasser puisque d'autres classes virtuelles s'organisent les unes à la suite des autres.

Ce propos est corrélé avec la description de la construction faite par Isilde quand elle explique qu'une classe virtuelle nécessite un travail de préparation important. L'insistance du propos semble montrer que la phase de préparation est très importante : « la classe virtuelle c'est un outil et une pédagogie » L517 ; « t'es confronté au truc « présentiel/virtuel » » L131 ; « elle prépare avant, toutes ses slides » L193 ; « il faut repenser complètement son support pour faire en sorte de les faire intervenir » L174 ; « ça demandait un effort au niveau de mon support » L380. Les propos d'Isilde laisse à penser que la classe virtuelle demande plus de travail de préparation que la classe en présentiel et qu'il faut prendre en compte une situation de formation comprenant des temps de formation à distance et en présence.

Ces propos sont mis en tension avec l'explication du travail réalisé par Isilde : « j'ai des supports que j'ai récupérés de Vera » L397 ; « il a fait aucune conception Bob (...) il s'est pas mal inspiré de ce qu'avait fait Vera » L409 ; « c'était dans la proposition qu'avait fait Vera » L106. Il n'y a pas eu de travail préparatoire contextualisé à la situation de formation, les contenus et les activités proposés existaient déjà dans le cadre d'une autre classe virtuelle bien qu'Isilde précise « on a beaucoup axé sur le « virtuel » mais du coup on a moins axé sur le présentiel » L134.

Isilde évoque un souci d'accessibilité pour les apprenants. Plusieurs difficultés rencontrées par les apprenants notamment en ce qui concerne la prise en main de l'outil « classe virtuelle » : « la difficulté qu'est remontée (...) c'était la prise en main de l'outil » L373 ; « t'as la gestion de ton groupe qui évolue pas forcément à la même vitesse que t'avais supposé en théorie » L387 ; « être beaucoup plus accompagné » L390. Nous notons ici une certaine limite pour avoir un suivi individualisé dans un groupe hétérogène. Isilde évoque une seule fois la possibilité d'accompagner les apprenants.

L'OUVERTURE

Les apprenants sont dans une situation d'apprentissage médiatisée lorsqu'ils sont en classe virtuelle : « ils sont derrière leur écran » L305 ; « derrière l'écran dès le départ » L535. L'emploi du mot « derrière » montre une certaine passivité dans le rôle des apprenants.

De fait, les interactions restent relativement réduites pour les apprenants : ils peuvent écrire sur le diaporama diffusé par le formateur. Une action qui est guidée par le formateur : « les participants peuvent écrire » L203 ; « qu'ils puissent utiliser l'écran et écrire ce qu'ils voulaient dessus » L251 ; « ils peuvent cliquer pour aller entourer les mots » L522. La situation d'apprentissage s'inscrit dans un cadre précis contrôlé par le formateur, nous notons là aussi une certaine passivité dans le rôle des apprenants qui ont des directives à suivre pour appliquer ce qu'on leur dit.

Les interactions sont effectivement peu diversifiées dans le sens où les apprenants peuvent uniquement interagir avec le formateur, un par un, mais ils ne peuvent pas interagir en groupe ni entre eux pour des raisons techniques : « tu peux pas faire deux par deux » L226.

La classe virtuelle permet une seule forme d'interaction : une interaction duale entre le formateur et l'apprenant.

LA DISTANCE

La distance induit des modifications dans la nature des activités pédagogiques mais également dans la posture. Pour Isilde, la manipulation au sens « pratique » occupe une place importante dans la façon d'envisager la pédagogie en classe virtuelle. Selon elle, il faut que les apprenants soient en action, qu'ils manipulent pour comprendre : « déjà les mettre en situation (...) les faire travailler » L30 ; « eux vont manipuler » L53 ; « la seule chose c'est de les faire manipuler. De les faire manipuler tout le temps » L491 ; « être en action » L174.

La distance modifie également la relation pédagogique et donc la posture du formateur. Selon Isilde il faut être en interaction permanente avec les apprenants : « tu fais interroger les personnes » L39 ; « tu les interrogues (...) c'est vachement interactif » L40 ; « faut que tu sois toujours dans le questionnement, dans le jeu avec eux » L181 ; « il faut que tu dises tout ce que tu fais » L232. D'un côté les apprenants sont relativement passifs puisqu'ils suivent les indications du formateur pour utiliser l'outil classe virtuelle, de l'autre ils sont sollicités en permanence pour répondre aux questions « toujours ». Ceci nous laisse à penser qu'il n'y a pas

ou peu d'espace temps où rien ne se passe, pas de temps pour le repos et la réflexion. La courte durée (deux heures) peut expliquer ce choix pédagogique.

Isilde a un avis tranché sur la posture du formateur en classe qui doit disposer de plusieurs compétences : « conduit le groupe » L240 ; « il a beaucoup rassuré » L315 ; « on doit toujours venir en soutien » L189 ; « pas été assez directifs » L135 ; « pour vérifier tous les aspects techniques » L99 ; « il faut super maîtriser » L428.

Nous notons trois compétences principales : une compétence relationnelle, une compétence d'autorité et une compétence technique.

Encore une fois, le propos d'Isilde est un jugement personnel de la situation, elle ne confronte pas son avis et selon elle : « on devient des animateurs d'apprentissage » L173 ; « j'ai dit que quand on est en classe virtuelle, on doit changer de posture. Moi j'ai vraiment cette sensation-là » L170.

Enfin, la classe virtuelle ne semble pas être une modalité pédagogique choisie pour ses qualités intrinsèques mais plutôt par obligation : « quand t'as des formateurs qui sont partout dans le monde (...) t'es bien obligé de la faire à distance » L539 ; « on a des personnes en Russie, en Chine (...) il va bien falloir qu'on les transforme en virtuel » L542 ; « ils sont au quatre coins du monde (...) du coup tu fais comment ? » L443.

La classe virtuelle réduit la distance physique et permet la mise en place de projets, c'est un moyen technologique plus qu'un outil pédagogique.

2.3.ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC VICTORE

La situation de départ

Victore (V2) est un homme de 34 ans, il est Concepteur Pédagogique au département « Demos E-learning » qui fut depuis intégré en 2013 au Pôle Solutions et Digital.

Il conçoit des scénarii pédagogiques sur des plateformes Learning Management System (LMS) auprès des entreprises clientes. Tous les projets sur des projets « intra entreprise », c'est à dire à destination d'une seule entreprise.

Bien que nous travaillions dans le même pôle, nous ne travaillons pas ensemble et n'avons aucun projet en commun.

L'échange s'est déroulé au sein de l'entreprise, dans de bonnes conditions d'écoute car l'entretien n'a pas été coupé par un tiers.

La première lecture

L'entretien auprès de Victore est relativement court comparé aux autres : il dure 26 minutes et compte seulement 54 interactions. Ceci peut s'expliquer par le manque de disponibilité de Victore qui souhaitait en dire le plus possible dans un temps réduit.

Victore explique les étapes de la construction d'un module de formation à distance « t'as le premier niveau c'est « l'intégration » des contenus », il y revient très souvent et explicite chacune des phases de conception. L'approche de Victore est très technique, il emploie des termes particuliers inhérents à sa pratique « c'est « extraction d'expertise (...), « synopsis » et « scénario » » ; « le synopsis c'est l'architecture du module ».

Victore indique l'équipe qui travaille sur la mise en place d'un module de e-learning.

Victore insiste également sur la dimension « ingénierie pédagogique », il explique que c'est une fonction assez floue dans l'esprit des gens, il cite en exemple des entretiens qu'il a eu avec des entreprises, que l'on confond les métiers d'intégrateur, de concepteur et d'ingénieur.

L'analyse sémantique

Des termes ou des expressions appartenant au champ lexical de « **la technique** » : « l'intégration » L82 ; « qui a conçu tel produit » L124 ; « il organise le planning » L128 ; « extraction » L119 ; « extraction » L127 ; « extraction » L136 ; « extraction » L144 ; « extraction » L147 ; « l'intégration » L85 ; « un intégrateur » L39 ; « un intégrateur externe »

L85 ; « intégrateur » L91 ; « intégrateur » L92 ; « intégrateur » L92 ; « qui maîtrisent pas bien l'intégration » L104 ; « c'est notre intégrateur » L106 ; « intégrateur » L108 ; « c'est de l'intégration pure » L22 ; « t'as le premier niveau c'est « l'intégration » » L19 ; « y a trois niveaux » L11 ; « t'as ces trois niveaux » L36 ; « les modules entre eux s'articulent » L34 ; « la création des pages (...) intégration des images » L20 ; « tu les articules » L25 ; « finalisation de l'intégration » L93 ; « Tu conçois un ensemble (...) tu conçois un module » L24 ; « deuxième étape qui est le synopsis. Le synopsis » L147 ; « deuxième étape » L365 ; « c'est le plan mais détaillé » L148 ; « un peu d'intégration » L89 ; « à notre intégrateur » L91 ; « dans le process » L91 ; « à l'intégrateur » L92 ; « troisième niveau » L186 ; « t'as le troisième niveau » L32 ; « projet technique » L375

Des termes ou des expressions appartenant au champ lexical de la « **Construction** » : « c'est l'architecture du module » L148 ; « l'architecture » L166 ; « concepteur » L49 ; « concepteur » L97 ; « concepteur » L104 ; « concepteur » L108 ; « concepteur » L111 ; « concepteur » L113 ; « concepteur » L115 ; « concepteur » L127 ; « concepteur » L127 ; « concepteur » L252 ; « concepteur » L315 ; « concepteur » L367 ; « concepteur » L374 ; « concepteur » L377 ; « concepteur » L377 ; « concepteur » L8 ; « concepteur » L14 ; « concepteur » L32 ; « concepteur » L38 ; « ingénieur » L48 ; « ingénieur » L49 ; « ingénieur » L62 ; « l'ingénierie » L70 ; « la conception » L22 ; « l'ingénierie » L112 ; « l'ingénieur » L69 ; « un ingénieur » L69 ; « ingénieur » L41 ; « l'ingénierie » L56 ; « ingénieur » L174 ; « ingénieur » L188 ; « ingénieur » L189 ; « ingénieur » L247 ; « ingénieur » L252 ; « ingénieur » L307 ; « ingénieur » L33 ; « ingénieur » L42 ; « l'ingénierie » L55 ; « l'ingénierie » L58 ; « l'ingénierie » L60 ; « l'ingénierie » L69 ; « l'ingénierie » L249 ; « l'ingénierie » L255 ; « l'ingénierie » L291 ; « l'ingénierie » L305 ; « l'ingénierie » L311 ; « prototype » L347 ; « prototype » L348 ; « prototype » L351 ; « prototype » L356 ; « prototype » L360 ; « prototype » L361 ; « prototype » L368 ; « prototype » L369

Des termes ou des expressions appartenant au champ lexical de « **l'expertise / le contenu** » : « un expert » L122 ; « on n'est pas expert » L120 ; « on connaît pas le contenu » L131 ; « la connaissance du client » L119 ; « des contenus » L19 ; « notre contenu » L121 ; « le contenu » L131 ; « pas de contenu » L203 ; « notre contenu » L205 ; « des contenus » L19 ; « d'expertise » L119 ; « d'expertise » L127 ; « d'expertise » L136 ; « d'expertise » L144 ; « d'expertise » L147 ; « d'expertise » L31 ; « d'expertise » L121 ; « d'expertise » L120 ; « un expert » L173 ; « un expert » L177 ; « un autre expert » L191 ; « tel expert » L190 ; « l'expert »

L182 ; « l'expert » L203 ; « l'expert » L210 ; « l'expert » L210 ; « l'expert » L214 ;
« d'expertise » L221

L'analyse du contenu

Nous réalisons l'analyse de contenu de l'entretien de Victore à partir de critères inhérents à la création d'un dispositif de FOAD comme nous l'avons fait pour Anouki et Isilde : la situation de formation, l'individualisation, l'ouverture et la distance.

LA SITUATION DE FORMATION

Victore aborde la situation de formation sous un angle assez technique et explique les différentes étapes qui constituent la création d'une plateforme e-learning : « y a trois niveaux » L11 ; « t'as le premier niveau c'est l'intégration des contenus » L19 ; « troisième étape (...) finalisation de l'intégration » L92.

L'équipe qui travaille sur le dispositif e-learning comprend quatre fonctions : : « un intégrateur externe » L85 ; « les concepteurs » L82 ; « un expert (...) le client » L122 ; « le chef de projet » L123. Toutefois, la définition des rôles semble assez floue.

Ainsi le chef de projet occupe des fonctions stratégique, logistique et pédagogique : « l'ingénierie de formation (...) elle est soutenue clairement et nettement par le chef de projet » L70 ; « il fait la relation client, il organise le planning » L128 ; « l'ingénierie pédagogique qui est gérée (...) par les chefs de projets » L55.

Bien que Victore soit concepteur pédagogique, il fait peu de pédagogie : « les concepteurs font pas beaucoup d'ingénierie pédagogique » L60 ; « l'ingénieur pédagogique (...) elle est détenue principalement par le chef de projet et petit à petit le concepteur » L112. Les concepteurs pédagogiques sont plus centrés sur le contenu, ils se chargent de l'extraction d'expertise auprès du client.

L'expertise pédagogique nommée « ingénierie pédagogique » par Victore est une problématique : elle n'existe pas et elle est méconnue : « l'ingénierie pédagogique étant un peu, assez floue » L69 ; « ingénieur pédagogique n'existe pas réellement chez » L48 ; « Ah oui les termes sont assez flous » L47 ; « les entreprises ne le situent pas toujours au même niveau » L13. Ainsi, cette fonction n'est pas reconnue et n'a pas de place à part entière dans la construction du dispositif, un constat qui est problématique pour Victore : « j'ai toujours trouvé

ça dommage, c'est pour ça qu'il n'y a pas d'ingénieur pédagogique. Moi si j'étais en amont, j'aurais pu préciser davantage, les chefs de projets rester sur un.. ben après les chefs de projets ils ont tellement de choses à gérer que l'ingénierie pédagogique est pas énorme chez eux obligatoirement » L246 ; « l'ingénierie pédagogique (...) elle est pas assez développée » L291.

Ainsi, le client joue un rôle important dans le dispositif, il est l'expert qui apporte le contenu à exploiter pour créer le module. Cette étape se nomme « extraction d'expertise » L119 et elle est très importante Victore explique que le rôle de l'expert est très important car c'est à partir du contenu que l'ensemble du module est construit, selon le niveau d'expertise de l'expert, la construction du module est plus ou moins simple et nécessite des réunions pour valider les contenus créés : « il te donne un PPT, c'est son truc de formation, il faut le mettre en *e-learning*. Ça, c'est le plus simple. » L164 ; « Donc ya un travail à faire, donc là on va peut-être le valider en séance. » L170 ; « le deuxième niveau qui là est, pour le coup, un peu plus, euh... un peu plus difficile, c'est euh on discute avec un expert qui n'a rien formalisé. C'est plus compliqué » L172 ; « le troisième niveau qui est le plus compliqué, c'est celui où y a personne » L186.

Quand il n'y a pas de contenu, Victore utilise d'autres moyens « tu vas te débrouiller, tu prends des bouquins » L202.

Le contenu, l'expertise client, représente donc un point essentiel dans la construction du module de formation à distance, Victore précise également que « la stratégie globale (...) elle est définie entre autres par le client » L72 ; « C'est les clients qui imposent » L245 ; « sont décidées assez rapidement par le client » L308.

L'INDIVIDUALISATION

La construction d'un module e-learning est avant tout une construction technique : « tu conçois un ensemble de séquences de formation (...) tu les articles » L24 ; « faire en sorte que les modules entre eux s'articulent » L34 ; « Y a un prototype fonctionnel qui est là uniquement pour faire en sorte que ça fonctionne » L351 ; « l'objectif c'est de faire valider, parce que le prototype dans les petits modules » L370.

L'emploi des termes « articles », « prototype », « valider » montre l'aspect technique du dispositif. Le prototype est validé par le client qui vérifie la dimension fonctionnelle « si ça fonctionne bien la remontée de scores, si les clients ont bien compris que quand tu fais « suivant » t'as une fenêtre qui va apparaître donc elle arrive derrière.

Le prototype n'est pas validé auprès des apprenants à ce moment là « ça peut arriver mais c'est rare. J'ai jamais vu » L388, il l'est une fois que le prototype est validé auprès du client ce qui laisse peu de flexibilité pour modifier le module : « ensuite tu fais un test utilisateurs » L390 ; « on réajuste comme on peut, parce qu'à la fin c'est plus difficile de réajuster » L100 ; « quand t'interviens là, tu t'doutes bien, c'est la fin, tu peux pas faire grand chose » L393.

Il y a peu de flexibilité pour proposer ou changer le dispositif tel qu'il a été vendu au client par le chef de projet « ça a été vendu (...) on peut plus rien faire » L298 ; « on a vendu ça on fait ça » L304 ; « on a l'impression qu'ils vendent juste des chiffres finalement en faisant ça. Et pas de l'ingénierie » L310 ; « j'ai vendu dis modules d'une demi heure. On n'a même pas regardé le sujet, si ça s'y prêtait etc, si la population était bonne » L293.

Victore propose d'envisager la construction différemment pour améliorer la flexibilité et donc l'accessibilité à la formation à distance : « un module d'une demi heure, ça empêche pas de s'arrêter au milieu » L287 ; « c'est la granularisation qui compte » L286 ; « il faut granulariser au point que t'aies une demi heure de concentration » L281 ; « j'ai trois heures de formation à faire et pis à nous de les découper » L290. Ces propositions sont mises en tension par les propos qu'il tient en parallèle : « le concepteur (...) a pas toujours sa place » L251 ; « j'aime pas trop faire ça » L289. Ici nous notons une nouvelle fois l'importance du rôle du client dans le dispositif, le concepteur pédagogique e-learning n'est pas toujours consulté même s'il s'agit d'ingénierie pédagogique.

L'OUVERTURE

La situation de formation à distance est décrite par de Victore de façon technique.

C'est une construction graphique avec des formes et des couleurs : « on fait un schéma » L322 ; « en mode réalisation » L99 ; « J'veux qu'il y ait trois couleurs » L325 ; « Conception graphique et ergonomique » L338. Et à la fois de façon ludique : « au aura un bonhomme » L333 ; « sélectionner des pictos » L331 ; « intégrer des images » L363 ; « on s'amuse un peu » L332 « la remontée des scores » L382 ; « tu fais « suivant » t'as une fenêtre qui va apparaître » L383. Nous notons quelques termes qui évoquent l'univers du jeu d'enfant « s'amuse » ; « bonhomme » ; « images ».

C'est une construction de contenu : « donc là l'objectif c'est d'avoir la connaissance du client » L119 ; « c'est quand même un moment assez important et difficile car on connaît pas les

contenus » L130 ; « il ne faut pas louper des choses, c'est vraiment le premier point de départ » L138.

LA DISTANCE

Le module e-learning est scénarisé et validé par le client « le scénario, on écrit les textes, et là on valide plus précisément les textes en fait » L313.

La distance semble provoquer une inconnue pour Victore et pour le client : « faire imaginer au client » L384, « l'concepteur c'est quand même quelqu'un qui s'projette dans l'inconnu, comme un architecte, c'est pas clair encore » L98. La situation de formation est une projection que l'on se figure à l'aide d'un « prototype » ou d'une « maquette ».

Victore n'aborde pas la question des apprenants.

2.4.ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC MARIE-LISE

La situation de départ

Marie-Lise (ML2) est une femme de 39 ans, elle est formatrice sur les thèmes liés au Développement Personnel pour les entreprises. Elle est également Coach. Elle anime des formations en entreprises essentiellement en présentiel.

Marie-Lise travaille depuis plusieurs années pour l'organisme Demos.

Le contact s'est fait très facilement et l'échange s'est déroulé dans la confiance. Nous avons par contre rencontré de grande difficulté à communiquer car l'entretien s'est réalisé dans une brasserie très bruyante.

La première lecture

L'entretien auprès de Marie-Lise a duré 45 minutes et compte 104 interactions. Cet entretien est le premier, c'est peut-être pour cette raison qu'il y a beaucoup d'échanges.

Marie-Lise explique son rôle en tant que formatrice et accompagnatrice en formation pour adultes et la façon dont elle travaille avec les personnes qu'elle forme. Elle évoque très rapidement dans l'entretien l'importance de « créer un climat » pour « lever tous les freins qui peuvent être associés à l'apprentissage et à la rencontre d'un collectif ». Selon Marie-Lise, l'apprentissage est d'abord une question d'ouverture, elle s'appuie sur les neurosciences, sur une « approche neurocognitive » et « PNL »

Selon Marie-Lise, l'apprentissage passe par « le territoire préfrontal », qu'elle qualifie de « territoire de l'agilité » une notion qu'elle met en tension avec celle de « compétence ». Selon elle, ces deux termes ne sont pas antinomiques mais il est plus utile de développer l'agilité qui se suffit à elle-même que la compétence seule : « si tu es agile sans être compétent tu pourras toujours te débrouiller. » car cette agilité permet de bien vivre « le changement ». L'apprentissage est lié aux sens « l'apprentissage passe par les cinq sens », elle questionne la formation virtuelle « j'ai le sentiment qu'à travers le virtuel justement, on perd des leviers d'apprentissage » qui selon elle ne permet pas d'apprendre véritablement.

Pour accéder à ce territoire, Marie-Lise explicite ses techniques notamment l'importance de se mettre en position de réflexion et l'importance du collectif dans cette mise en réflexion. Elle précise que l'agilité « c'est très difficilement palpable », qu'il est donc complexe d'évaluer sa mise en application.

Marie-Lise évoque les difficultés qu'elle rencontre dans son métier « j'ai l'impression d'être face à une montagne », notamment le fait qu'elle travaille seule « La réalité est qu'aujourd'hui, je suis toute seule » et ses convictions « j'ai pas envie de faire n'importe quoi, j'ai envie de défendre ça alors moi j'le fais un peu en contrebande ».

L'analyse sémantique

Des termes ou des expressions appartenant au champ lexical de « **La terre / L'espace** » : « un climat » L112 ; « un climat de » L498 ; « créer un climat » L21 ; « créer un climat » L22 ; « être un climat » L23 ; « chercher un territoire » L24 ; « ce territoire » L25 ; « ce territoire » L25 ; « ce territoire » L134 ; « territoire » L135 ; « ce territoire » L135 ; « ce territoire » L162 ; « du territoire » L141 ; « le territoire » L425 ; « territoire » L428 ; « territoire » L428 ; « ce territoire » L463 ; « l'ouverture » L184 ; « l'ouverture » L373 ; « d'ouverture » L499 ; « d'ouverture » L46 ; « ouverture » L100 ; « d'ouvrir » L425 ; « t'ouvrir » L463.

Des termes ou des expressions appartenant au champ lexical de « **Réfléchir/Questionner** » : « question » L25 ; « je me questionne » L45 ; « questionnement » L36 ; « autre question » L230 ; « posé question » L270 ; « la question » L284 ; « ce questionnement » L393 ; « ses questions » L454 ; « questionner » L465 ; « tu demandes » L344 ; « questionnement » L136 ; « réflexion » L131 ; « réflexion » L134 ; « réflexion » L154 ; « réflexion » L160 ; « réflexion » L162 ; « réflexions » L253 ; « à réfléchir » L123 ; « fait réfléchir » L132 ; « de réfléchir » L338 ; « de réfléchir » L343 ; « faire réfléchir » L464 ; « réfléchir » L119 ; « à réfléchir » L118

Des termes ou des expressions appartenant au champ lexical de « **Sensitif / Physiologie / Physique** » : par « les cinq sens » L501 ; « l'odeur (...) toucher » L503 ; « par les sens. (...) c'est déjà un sens » L509 ; « d'la gueule, il faut des yeux, il faut du toucher » L429 ; « regarder » L425 ; « Le cerveau » L509 ; « il travaille sur le cerveau » L200 ; « la complexité du cerveau » L204 ; « du cerveau qu'on appelle le cerveau limbique » L415 ; « physiquement » L512 ; « agilité » L63 ; « capacité d'agilité » L54 ; « capacité d'agilité » L58 ; « capacité d'agilité » L90 ; « l'agilité » L135 ; « l'agilité » L198 ; « d'agilité » L199 ; « capacité d'agilité » L202 ; « agilité » L304 ; « on est dans l'humain » ; « regard croisé » L518 ; « regarder les choses » L292 ; « me regarder » L351 ; « des contacts » L248

L'analyse du contenu

Nous réalisons l'analyse de contenu de l'entretien de Marie-Lise à partir de critères inhérents à l'apprentissage et à l'accompagnement : l'apprentissage expérientiel avec et par les autres ; l'apprentissage expérientiel par les choses ; l'apprentissage de soi par soi ; le rôle et la relation d'accompagnement.

L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL AVEC ET PAR LES AUTRES

Marie-Lise, aborde l'apprentissage dans sa dimension existentielle, elle évoque l'importance des autres, des relations et des rencontres : « c'est quand on le vit on comprend la force du collectif » L390 ; « c'est le groupe qui l'amène. » L528 ; « il faut de l'humour, il faut des histoires. » L429 ; « Alors on rigole là d'ssus » L520 ; « ils ont tous applaudi » L524.

Marie-Lise soutient ce propos lorsqu'elle évoque les formations auxquelles elle assiste, c'est surtout la dimension sociale et humaine qu'elle reconnaît à la formation : « j'ai fait un certain nombre de formation » L19 ; « rencontré des gens » L254 ; « des contacts » L248.

Dans sa vie privée et professionnel, les autres jouent un rôle important et Marie-Lise met en tension cet aspect de la formation en présentiel avec la formation à distance : « Bah tu vois ça... ça pour moi le virtuel il le fera jamais. » L524 ; « dans la modalité virtuelle, ma façon de réfléchir aux choses elle est très technique, compétences » L343 ; « j'ai le sentiment qu'à travers le virtuel justement, on perd des leviers d'apprentissage » L502 ; « ça peut pas produire du changement » L395. Dans le propos de Marie-Lise nous notons une certaine détermination « ça peut pas » qui nous montre le peu d'empathie qu'elle a pour la formation à distance.

Pourtant, Marie-Lise ne connaît pas ce type de formation « Je ne pratique pas les formations non présentiels. Je ne suis pas sur un canal de connaissance, je n'ai pas expérimenté » L43 ; « j'lai pas fait, j'l'ai moi-même pas utilisé » L477. Ainsi, son discours tient sur une représentation imaginée de la situation d'apprentissage à distance, tenue par son cadre de références non confronté avec le réel.

L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL PAR LES CHOSES

Le propos de Marie-Lise est renforcé lorsqu'elle évoque les aspects inhérents à l'acte d'apprendre qu'elle ancre dans l'environnement, dans le corps et avec les sens : « On est dans

l'humain » L305 ; « l'apprentissage passe par les cinq sens » L501 ; « l'odeur » L509 ; « il faut d'la gueule, il faut des yeux, il faut du toucher » L428 ; « physiquement » L512.

On est presque dans le domaine de la biologie, voire animal.

L'environnement est un lieu ouvert qui permet d'apprendre : « se permettre de laisser les gens de tâter des choses » L166 ; « permettre l'ouverture » L184.

Toutefois, nous notons un sentiment d'impuissance face à cet environnement : « j'ai peu de prise sur c'qui s'passe en vrai » L173 ; « c'est extrêmement compliqué » L202 ; « j'ai l'impression d'être face à une montagne » L221.

Un environnement qui peut même semblé hostile : « c'est compliqué de partager » ML2 L247 ; « on est happé par la vie » ML2 L250 ; « la réalité c'est qu'aujourd'hui je suis toute seule » ML2 L251.

L'APPRENTISSAGE DE SOI PAR SOI

Pour Marie-Lise, c'est le travail de réflexivité qui permet une nouvelle façon de comprendre la situation : « on est dans une position de réflexion, c'est ça qui fait réfléchir les gens » L131 ; « se mettre en observation d'eux dans la situation » L116 ; « se mettre en méta » L116 ; « de me regarder dans des postures différentes » L351 ; « se voir être (...) et faire » L353.

Selon la formatrice, c'est par le travail de distanciation et de réflexion que les apprenants apprenant : « s'approprier une façon de pouvoir utiliser euh.. se l'approprier » L427 ; « cette capacité à croire en soi, en ses capacités » L96.

Marie-Lise indique que ce changement de comportement nécessite du temps : « c'est forcément quelque chose qui s'inscrit dans le temps. (...) par rapport à tout ce que j viens de dire il faut rester cohérent, c'est forcément le temps qui le permet » L332 ; « Donc pour moi y a ça, le temps » L353 ; « Et que tu vois, petit à petit » L511. Son propos nous laisse à penser qu'elle évoque une situation idéale qui s'inscrit dans une certaine temporalité mais qui n'est pas nécessairement réalisée dans la réalité « par rapport à tout ce que je viens de dire il faut rester cohérent ». Nous précisons ici au lecteur que les formations animées par Marie-Lise dure entre deux et trois jours en moyenne, une donnée qui ne figure pas dans l'entretien.

LE RÔLE ET LA RELATION D'ACCOMPAGNEMENT

Pour Marie-Lise ce qui importe c'est de s'adapter à l'environnement, il faut être agile : « développer ma capacité d'agilité, d'adaptabilité » L54 ; « cette capacité d'agilité et d'adaptation » L58 ; « ce territoire de l'agilité et de l'adaptabilité » L135 ; « développement de l'agilité » L198 ; « on est vraiment dans le développement personnel » L205.

Elle met en tension cette agilité avec la notion de « compétences » : « dans la modalité virtuelle, ma façon de réfléchir aux choses elle est très technique, compétences » L343 ; « pour moi l'enjeu il est n'est plus seulement dans la compétence » L56. C'est presque antinomique.

Pour accompagner des apprenants dans une situation de formation, il faut d'abord créer une relation et construire un cadre de sécurité et de confiance : « dégonfler l'émotions, de dégonfler les peurs » L464 ; « se sentent confiants » L355 ; « lever les freins » L108 ; « créer un climat (...) un climat de sécurité » L21 ; « favoriser d'abord la relation » L35 ; « poser les règles du jeu, relationnelles » L30. Dans le propos de Marie-Lise nous notons l'importance de la sécurité, elle part du principe que les apprenants ne sont pas à l'aise en arrivant en formation et qu'ils même peur : « peur de (...) peur de (...) la peur que (...). La peur que » L27.

L'objectif premier pour elle est donc de sécuriser l'espace de formation à travers la mise en place de règles relationnelles de confiance. Pour ce faire, Marie-Lise adopte une posture d'accompagnatrice qui escorte les apprenants à leur rythme : « tu deviens humble » L165 ; « je ne passe jamais de slides » L105 ; « contribuer à aider les gens » L90 ; « j'le fais un peu en contrebande » L223. Marie-Lise œuvre presque dans l'ombre, elle ne montre pas « contribuer à » ; « humble » ; « contrebande ».

Quand Marie-Lise évoque son métier de formatrice, deux sentiments émanent de son propos : le sentiment de responsabilité politique : « C'est quoi être formatrice ? » L456 ; « Ton métier (...) il est où ? » L457 ; « j'ai envie de faire du bon boulot, j'ai pas envie de faire n'importe quoi, j'ai envie de défendre ça » L222 ; « ça m'concerne » L222 ; « notre travail » L87 ; « mon métier il est là. » L460 ; une prise de conscience qui reste à faire » L224. L'emploi du questionnement et des termes comme « défendre », « m'concerne », « mon » montre le fort degré d'implication personnel.

2.5.ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC MARIA

La situation de départ

Maria (M2) est une femme de 42 ans, elle est formatrice sur le thème des « Ressources Humaines » tels que le « Recrutement », « L'Accompagnement au changement », « L'évolution professionnelle et la mobilité », « La GPEC ». Elle anime des formations pour les entreprises et accompagne des personnels individuellement mais également des salariés dans le cadre de Coaching. Maria travaille avec le Groupe Demos depuis plusieurs années.

L'entretien s'est déroulé dans une brasserie, l'échange a été fluide et s'est déroulé en confiance.

La première lecture

L'entretien avec Maria a duré cinquante minutes, c'est le plus long de tous les entretiens, et le dernier. Il comporte seulement 22 interactions.

La question de l'apprentissage est abordée par le récit de l'expérience professionnelle de Maria qu'elle détaille chronologiquement durant une grande partie de l'entretien en expliquant les différents postes qu'elle a occupés. Pour Maria, l'expérience est très importante, à travers le récit de son histoire, elle met en avant sa pratique d'autodidacte « j'ai tout le temps travailler avec le terrain » ; « J'avais tout appris an autodidacte » ; « ça m'a permis en fait d'apprendre le métier » et l'importance que les autres ont joué et continue de jouer dans son travail

Maria accorde également une place importante à la formation qu'elle voit comme un enrichissement et une professionnalisation de ce que le terrain nous a appris. Elle a suivi plusieurs formations diplômantes « j'ai fait un Master Gestion Formation Développement des compétences européens ».

Dans sa pratique de l'accompagnement, Maria explique qu'il est pour elle essentielle de donner les clés aux personnes pour qu'elles puissent s'adapter à la réalité de la vie professionnelle « tu vas pas pouvoir évoluer à un certain niveau (...) tu vas pas pouvoir adapter », elle accompagne à travers le « repositionnement professionnel ».

L'analyse sémantique

Des termes ou des expressions appartenant au champ lexical de « **Terrain / Contexte / Concret / Réalité** » : « terrain » L51 ; « terrain » L55 ; « terrain » L93 ; « terrain » L95 ; « terrain » L122 ; « terrain » L158 ; « terrain » L194 ; « terrain » L251 ; « terrain » L351 ; « terrain »

L354 ; « terrain » L381 ; « terrain » L403 ; « terrain » L414 ; « terrain » L414 ; « terrain » L417 ; « terrain » L417 ; « terrain » L426 ; « un contexte » L163 ; « le contexte » L231 ; « au contexte » L371 ; « leur contexte » L380 ; « le contexte » L416 ; « manière concrète » L452 ; « formation concrète » L483 ; « réalité » L55 ; « réalité » L414 ; « réalité » L414 ; « réalité » L425 ; « réelle » L380 ; « réels » L404

Des termes ou des expressions appartenant au champ lexical de « **Gestion** » : « je gérais » L31 ; « je gérais » L32 ; « je gérais » L42 ; « je gérais » L102 ; « à gérer » L31 ; « à gérer » L31 ; « à gérer » L81 ; « gérer » L91 ; « gérer » L104 ; « à gérer » L114 ; « gérer » L116 ; « à gérer » L118 ; « à gérer » L232 ; « pour gérer » L306 ; « gérer » L375 ; « gestion » L63 ; « gestion » L103 ; « gestion » L106 ; « gestion » L107 ; « gestion » L162 ; « gestion » L204 ; « gestion » L214 ; « gestion » L258 ; « gestion » L296 ; « gestion » L363 ; « gestion » L411 ; « gestion » L420.

Des termes ou des expressions appartenant au champ lexical de « **Professionnel / Opérationnel** » : « professionnelle » L78 ; « professionnelle » L191 ; « professionnels » L202 ; « professionnel » L270 ; « professionnelle » L272 ; « professionnel » L307 ; « professionnelle » L326 ; « professionnels » L365 ; « professionnelle » L453 ; « professionnel » L455 ; « professionnelle » L468 ; « professionnalisier » L224 ; « professionnalisaient » L226 ; « professionnalisation » L139 ; « les opérationnels » L52 ; « les opérationnels » L54 ; « opérations » L71 ; « opérations » L72 ; « opérationnels » L142 ; « une belle opération » L192 ; « l'opérationnel » L237 ; « opérationnel » L334 ; « outil opérationnel » L336 ; « opérationnels » L373 ; « opérationnels » L382

L'analyse du contenu

Nous réalisons l'analyse de contenu de l'entretien de Maria à partir de critères inhérents à l'apprentissage et à l'accompagnement comme pour Marie-Lise : l'apprentissage expérientiel avec et par les autres ; l'apprentissage expérientiel par les choses ; l'apprentissage de soi par soi ; le rôle et la relation d'accompagnement.

L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL AVEC ET PAR LES AUTRES

A travers le récit de ses expériences, Maria explique que les autres ont joué un rôle important dans son parcours professionnel. Les formulations qu'elle emploie laissent penser qu'elle a tenu un rôle relativement passif, comme si les situations s'étaient créées grâce aux autres et malgré

elle : « on est venu me chercher » L47 ; « on m'a proposée » L123 ; « on m'a demandé » L243 ; « ils m'ont donné l'opportunité » L68 ; « ils sont revenus vers moi » L349 ; « ils m'ont demandé de » L420 ; « je me suis retrouvée » L333.

On sent également une grande reconnaissance dans le propos de Maria : « rencontrer (...) des gens qui étaient très porteurs, très à l'écoute » L65 ; « j'ai été vraiment accompagnée (...) de manière très très optimale » L94. Les autres ont concouru à faire l'expérience de Maria.

L'accompagnement joue un rôle dans l'apprentissage pour Maria, elle explique qu'Internet permet de gommer la distance et d'être avec les personnes en situation d'apprentissage dans le cadre professionnel : « en 24 heures ils ont des pistes de réflexion » L384 ; « si à un moment » L530 « pour gérer leur problématique » L375. Internet joue également un rôle dans l'accessibilité à tous « ça leur acquiert de l'autonomie d'apprentissage terrain tout en étant en fait à distance » L381

Dans le propos de Maria nous notons qu'au delà de l'interaction, il est avant tout question de relation. Une relation de confiance qui a permis à Maria de développer son activité professionnelle de formatrice et d'accompagnatrice : « les gens reviennent vers moi » L344 ; « les gens me connaissent » L459 ; « quand les gens me le demandent » L477 ; « a continué de m'appeler » L457 ; « c'est le bouche à oreilles » L465 ; « c'est vraiment toi qu'il nous faut » L328. Ici aussi, les termes que Maria utilise montre une certaine passivité comme si les choses se produisaient naturellement « m'appeler » ; « vers moi ». Ce sont les autres qui sollicitent Maria.

Dans la vie professionnelle de Maria, au delà des relations de confiance, il y est également question de relations amicales : « au travers d'un ami » L518 ; « y a des gens de mon entourage que je connais depuis toujours » L321. La frontière est fine entre les relations personnelles et professionnelles, d'ailleurs Maria entretient ses relations qui font partie de son cadre professionnel : « que je vois toujours » L290 ; « on est restée en contact » L433 ; « je travaille avec eux encore aujourd'hui » L342 ; « avec Mathilde, on a monté nos formations » L435.

L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL PAR LES CHOSES

Si la dimension relationnelle est prégnante, l'action l'est également.

Maria décrit et raconte ses expériences en employant le pronom « je » qui met en exergue l'importance de son rôle mais également de sa responsabilité : « j'avais la responsabilité de » L101 ; « en tant que Responsable recrutement » L204 ; « j'ai eu plein de choses à gérer » L114 ; « j'étais celle qui préparait tout » L35 ; « je gérais toute cette partie » L31 ; « je les ai recruté » L98 ; « j'ai mis en place » L98 ; « je les ai tous formé » L342 ; « j'ai signé un partenariat » L139.

D'un côté Maria met en avant son action et de l'autre elle temporise son propos : « j'ai eu la chance » L65 ; « la chance que j'ai eue » L217 ; « la chance que j'ai eue » L235 ; « contre toute attente » L280 ; « il se trouve que » L282.

C'est le contexte qui crée la situation et non le résultat de l'action de Maria.

Pourtant Maria fait preuve d'une certaine lucidité sur son parcours professionnel. Elle est dans une démarche réflexive au quotidien, elle a conscience du contexte dans lequel elle évolue. Elle se questionne quant à son employabilité et se remet en question : « je me suis dit le problème c'est que mon poste est en doublon » L205 ; « je me suis dit voilà j'ai quarante-trois ans, demain si je me retrouve dehors » L206 ; « avant que ma période de chômage se termine je me suis dit » L277 ; « je me suis dit « non » » L258 ; « je me suis dit, pourquoi pas » L269 ; « je me suis dit « qu'est-ce que je fais ? » » L277 ; « je me suis dit « ça va me faire voir autre chose » » L50. L'objectif de Maria est de cadrer avec les attentes du contexte professionnel en saisissant des opportunités « me faire voir autre chose ».

L'APPRENTISSAGE DE SOI PAR SOI

L'ensemble des expériences de Maria servent son autoformation faite d'apprentissages « non formel » sur le terrain et d'apprentissage « formel » via les études. Maria valorise son apprentissage par l'expérience : « j'avais tout appris en autodidacte » L209 ; « ça m'a permis en fait d'apprendre le métier » L299 ; « je me suis formée au coaching entre guillemets sur le tas (...) j'ai pas de certificat » L476. Son expérience lui apporte de la légitimité « alors ma connaissance terrain pour moi c'est vraiment mon atout majeur » L158 ; « ça m'a permis d'acquérir le savoir-faire, les compétences » L242 ; « si j'avais pas eu cette expérience je ne serais pas sentie aussi légitime » L159. C'est grâce à l'expérience terrain qu'elle est la professionnelle qu'elle est aujourd'hui.

L'apprentissage formel lui est plutôt perçu comme la création d'une nouvelle façon de lire son expérience, c'est un enrichissement personnel : « ça m'a énormément appris » L118 ; « c'est un enrichissement personnel » L488 ; « d'avoir une compréhension et une visibilité spécifique » L227 ; « je comprenais avec des mots qui les professionnalisaient » L223 ; « professionnaliser ce côté autodidacte que j'avais appris, de donner du sens aux choses » L224. Mais c'est également un moyen de légitimer ses connaissances dans le contexte professionnel : « Puis après c'est vrai que c'est tout con mais t'es plus légitime à le vendre » L488. C'est une reconnaissance de l'expérience qui a demandé un sacrifice : « ça m'a coûté un an et demi de ma vie » L228.

LE RÔLE ET LA RELATION D'ACCOMPAGNEMENT

Comme nous venons de le voir, l'expérience de Maria légitime sa posture de formatrice et d'accompagnatrice, et grâce à cette expérience, elle peut pratiquer son métier : « être proche des réalités terrain pour pouvoir proposer » L55 ; « j'ai pu faire le même métier qu'eux » L162 ; « me permettait d'avoir un dialogue, de ne pas être trop éloignée » L52. On sent qu'il est important pour Maria de se mettre sur le même pied d'égalité : il faut avoir vécu les mêmes choses et il faut connaître l'environnement professionnel pour pouvoir accompagner et former les gens. En d'autres termes, il faut déjà avoir fait le chemin.

Pour Maria, la relation d'accompagnement s'inscrit dans un contexte professionnel, dans une réalité métier. L'enjeu de l'accompagnement et de la formation vise l'adaptation de la personne à la réalité du terrain professionnel : « tout ce qui est du comportement (...) tout ce qui va être d'adaptation » L508 ; « repositionnement professionnel » L272 ; « Tu vas t'intégrer à la culture de l'entreprise » L500 ; « accompagner les gens en situation réelle » L380 ; « en lien cette réalité du terrain » L414 ; « la solution la plus adaptée au contexte » L370. On est dans le développement de la personne sur le plan professionnel même si Maria précise que ça sert pour une sphère plus large : « c'est valable dans plein de choses dans la vie » L454 ; « que les gens en retirent ce dont ils ont besoin pour l'accomplir à leur réalité » L424.

Cette vision de l'accompagnement peut être corrélée avec l'expérience terrain de Maria qui, comme nous l'avons vu, joue un rôle prégnant dans sa vie. En effet, Maria a occupé des fonctions diversifiées, elle a appris dans et sur son expérience professionnelle, elle connaît le terrain et assez logiquement, elle prend la posture du guide et de l'entraîneur : « en tant que conseil et qu'accompagnement » L158 ; « des choses ben dont les gens ont le plus besoin »

L498 ; « je donne toutes les informations sur la culture d'entreprise, le management » L395 ; « qu'ils comprennent en fait les référentiels » L335 ; « expliquer aux gens » L151 ; « je vais te donner » L524 ; « en tant que coach » L363. Une posture que nous pouvons également expliquer par la nature de certaines fonctions occupées par Maria : « d'apprendre le métier de Conseil » L299. Toutefois, Maria laisse de la flexibilité et de la liberté : « c'est eux qui choisissent » L375 ; « si tu veux aller plus loin » L526.

S'agissant de développement professionnel, Maria aborde la construction de l'accompagnement de façon opérationnelle, elle se situe dans le contexte de l'entreprise et son interlocuteur est le client : « tu arrives chez le client, tu identifies le besoin et tu accompagnes » L301 ; « c'est moi qui suis chef de projet et interlocuteur client » L395 ; « les outils que tu utilises pour les appliquer » L445 ; « gestion d'accompagnement » L162 ; « analyser les risques » L428 ; « je supervise » L398 ; « manière concrète, de manière pratico-pratique » L452 ; « on les codifie » L410 ; « on sort des stat » L412. Les termes utilisés par Maria mettent en avant la dimension technique : « stat » ; « codifie » ; « gestion » ; « supervise ».

Cette approche opérationnelle est également de mise quand Maria parle des personnes en situation d'accompagnement avec lesquels elle travaille : « c'est ta base de données client » L539. L'accompagnement est une relation tarifée, ce qui marque une certaine distanciation relationnelle mais également une asymétrie : « tu vas payer » L527 ; « à vendre » L153 ; « c'est un autre tarif » L532 « c'est une offre en fait à étage » L538 ; « me faire générer des clients » L521 ; « packager ton offre » L520 ; « afficher des tarifs » L533. Si Maria a la même expérience que les personnes avec lesquelles elle travaille, elle n'occupe pas la même place. La relation est celle du service, l'apprenant achète une prestation vendue par Maria.

2.6.L'ANALYSE CROISEE DES DONNEES : LE DISPOSITIF DE FOAD

Dans cette partie, nous confrontons les données recueillies par les deux chefs de projet et le concepteur pédagogique e-learning concernant la construction d'un dispositif de FOAD. L'objectif est de voir les points de convergence et de divergences entre les différentes personnes interviewées sur les mêmes aspects.

LES CHAMPS LEXICAUX

Nous observons des points de convergence dans les champs lexicaux des trois personnes interviewées : les notions de « temps » et de « contrôle/direction » sont marquées dans les discours d'Anouki (A2) et Isilde (I2) ; la notion d'« expertise » est une notion commune à Victore (V2) et d'Anouki ; nous associons la notion de « Préparation/Conception » d'Isilde à celle de « Construction » de Victore ; nous lions la notion « Pratique/Manipulation » d'Isilde à la notion « Technique » de Victore.

LA SITUATION DE FORMATION

Nous notons plusieurs points de convergence lorsque nous évoquons la question de la situation de formation. Pour Anouki, Isilde et Victore, la situation est déterminée par les besoins et attentes de l'entreprise cliente qui formule sa demande : « on avait un client qui souhaitait du multimodal » A2 L13 ; « la demande du client » A2 L16 ; « dans la bouche du client ce multimodal voulait dire surtout e-learning » A2 L14 ; « elle m'a demandé de raccourcir parce que j'avais fait un peu long » I2 L330 ; « la stratégie globale (...) elle est définie entre autres par le client » V2 L72 ; « C'est les clients qui imposent » V2 L245 ; « sont décidées assez rapidement par le client » V2 L308. Le rôle joué par les trois personnes interviewées semble relativement ténu, elles font ce qui est demandé par le client.

L'équipe de travail comprend entre trois et quatre personnes et dans l'ensemble, le rôle du formateur est très peu mis en avant voire inexistant. Victore n'en fait pas mention, Anouki explique ne l'implique pas dans la construction : « leur valeur ajoutée elle était trop faible pour pouvoir être intégrée » A2 L85. Même quand il s'agit de la classe virtuelle animée par un formateur, Isilde semble penser qu'elle sait mieux que lui : « j'ai dit « il faut que tu sois beaucoup plus carré (...) Donc faut que tu leur donnes des outils » I2 L136.

Ce qui nous conduit à un autre point de convergence : l'absence d'ingénieur pédagogique dans l'équipe : « ingénieur pédagogique n'existe pas réellement chez » V2 L48 ; « pas besoin d'avoir une expertise de plus de type conception pédagogique ou ingénieur de modalités multimodales » A2 L99.

Pour Victore, c'est problématique, il estime que le place de l'ingénieur pédagogique est importante pour proposer une solution efficace : « l'ingénierie pédagogique (...) elle est pas assez développée » V2 L291 ; « j'ai toujours trouvé ça dommage, c'est pour ça qu'il n'y a pas d'ingénieur pédagogique. Moi si j'étais en amont, j'aurais pu préciser davantage, les chefs de projets rester sur un.. ben après les chefs de projets ils ont tellement de choses à gérer que l'ingénierie pédagogique est pas énorme chez eux obligatoirement » V2 L246.

Isilde reconnaît également que la « classe virtuelle » nécessite une pédagogie particulière mais c'est elle en qualité de chef de projet qui s'en occupe : « j'vais virer cette partie-là, et j'vais rajouter » I2 L20.

Nous notons à la fois un certain flottement concernant l'organisation de la construction des dispositifs : « suivant le projet, par certaines personnes » V2 L69 ; « moi c'est que j'crains, c'est que ça s'apparente plutôt à des formations « *one shot* » » A2 L249 ; « je sais pas s'ils y a eu beaucoup de productions collaboratives » A2 L281 ; « j'en sais pas beaucoup plus sur comment ils vont utiliser » A2 L278 ; « entre nous tu vois, à minuit » I2 L125 ; « on a fait des petits exercices » I2 L123 ; « faire faire des petits exercices » I2 L445 « on a essayé de faire des petits travaux » I2 L344 ; « qu'on trouve des astuces » I2 L279.

Cette méconnaissance pédagogique est reconnue par les trois personnes interviewées : « j pense que c'est par notre méconnaissance qu'on a tous » I2 L479 ; « on devrait nous monter en compétence, qu'on ait une acculturation au multimodal » A2 L331 ; « il faut qu'ils suivent une formation et qu'ils pratiquent » I2 L467 ; « l'ingénierie pédagogique étant un peu, assez floue » V2 L69. Elle pourrait porter préjudice à l'organisme de réputation : « après sinon c'est notre réputation » I2 L477.

L'INDIVIDUALISATION

La construction des dispositifs n'est pas basée sur l'organisation pédagogique mais sur une logique d'expertise de contenu qui occupe une place centrale : « il te donne un PPT, c'est son truc de formation, il faut le mettre en *e-learning*. Ça, c'est le plus simple. » V2 L164 ;

« extraction d'expertise » V2 L119 ; « deux experts » L80 A2 ; « j'ai des supports que j'ai récupérés de Vera » I2 L397.

Ainsi, le dispositif est peu flexible, il suit un déroulement séquencé dont le temps est compté : « y a des relances collectives » A2 L262 ; « vérifie que chacun le suit correctement » L144 A2 ; « dire à quel moment utiliser le e-learning » A2 L100 ; « on a chronométré une demie heure par participant » I2 L159 ; « on réajuste comme on peut, parce qu'à la fin c'est plus difficile de réajuster » V2 L100.

Un propos renforcé lorsqu'Isilde et Victore expliquent la construction d'un module e-learning, nous notons une forte dimension technique : « elle prépare avant, toutes ses slides » I2 L193 ; « faut repenser complètement son support pour faire en sorte de les faire intervenir » I2 L174 ; « ça demandait un effort au niveau de mon support » I2 L380 ; « faire en sorte que les modules entre eux s'articulent » V2 L34 ; « Y a un prototype fonctionnel qui est là uniquement pour faire en sorte que ça fonctionne » V2 L351.

Le principe de rentabilité prime sur la flexibilité : « on faisait trois sessions par jour avec Bob. » I2 L91 ; « tu rentabilises, je vendais des journées de formation » I2 L92 ; « ça a été vendu, on peut plus rien faire » V2 L298 ; « on a vendu ça on fait ça » V2 L304.

Ce qui peut être problématique pour l'apprenant : « la difficulté qu'est remontée (...) c'était la prise en main de l'outil » I2 L373 ; « être beaucoup plus accompagné » I2 L390 ; « j'ai vendu dix modules d'une demi heure. On n'a même pas regardé le sujet, si ça s'y prêtait etc, si la population était bonne » V2 L293.

L'OUVERTURE

Pour l'ensemble des personnes interviewées, la situation de formation est contextualisée aux besoins de l'entreprise : « l'offre de « management de projet » » A2 L276 ; « modules sur étagères » A2 L234 ; « il a fait aucune conception Bob (...) il s'est pas mal inspiré de ce qu'avait fait Vera » I2 L409 ; « donc là l'objectif c'est d'avoir la connaissance du client » V2 L119 ; « on a cette fameuse extraction d'expertise, on n'est pas des experts (...) on n'est pas des experts de tel ou tel sujet » V2 L120.

La dimension interactive et collaborative est peu développée dans la situation d'apprentissage : « les participants peuvent écrire » I2 L203 ; « qu'ils puissent utiliser l'écran et écrire ce qu'ils

voulaient dessus » I2 L251 ; « ils peuvent cliquer pour aller entourer les mots » I2 L522 ; « ils sont derrière leur écran » I2 L305.

Différents facteurs sont mis en avant selon les personnes qui pourraient l'expliquer : la non organisation « si c'est pas organisé ça s'fait pas tout seul » A2 L198 ; l'importance de la dimension technologique et graphique « on fait un schéma » V2 L322 ; « J'veux qu'il y ait trois couleurs » V2 L325 ; « Conception graphique et ergonomique » V2 L338 ; le temps et l'argent qui cela représente « ça me prendrait énormément de temps » A2 L270 ; « ça lui prend énormément de temps » A2 L311 ; « ça leur coûterait cher ça doublerait, triplerait le prix » A2 L202 ; « c'est extrêmement chronophage et ça rapporte rien dans l'immédiat » A2 L201 ; le manque de connaissance de la réalité « l'concepteur c'est quand même quelqu'un qui s'projette dans l'inconnu, comme un architecte, c'est pas clair encore » V2 L98.

LA DISTANCE

La distance, qu'elle soit géographique ou temporelle, est une problématique à intégrer dans la façon de concevoir le dispositif. Pour Isilde, elle modifie la nature des activités pédagogiques mais également la relation pédagogique avec le formateur : « la seule chose c'est de les faire manipuler. De les faire manipuler tout le temps » I2 L491 ; « faut que tu sois toujours dans le questionnement, dans le jeu avec eux » I2 L181. C'est l'action (parler ou manipuler) qui est important.

Pour Anouki, elle crée la distance relationnelle : « ça favorise pas la dynamique collective » A2 L126 ; « Une assistance technique et j'te dis d'animation, de *community management* » A2 L349 ; « faire du lien, à tchatter, à envoyer de l'information, à alimenter le groupe, prendre à parti certains stagiaires pour les interroger sur une question » A2 L268. Il faut réduire cette distance par la mise en place d'une animation de collectif.

La distance représente toutefois une certaine inconnue : « t'es confronté au truc « présentiel/virtuel » » I2 L131 ; « moi j'te l'dis j'étais un peu dubitatif. (...) j'étais dubitatif sur la mise en œuvre pédagogiquement » A2 L245 ; « moi c'que j'crains, c'est que ça s'apparente plutôt à des formations « *one shot* » » A2 L249 ; « l'concepteur c'est quand même quelqu'un qui s'projette dans l'inconnu, comme un architecte, c'est pas clair encore » V2 L98 ; « faire imaginer au client » V2 L384.

2.7.L'ANALYSE CROISEE DES DONNEES : L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL ET L'ACCOMPAGNEMENT

Dans cette partie, nous confrontons les données recueillies par les deux formatrices concernant l'apprentissage expérientiel et l'accompagnement. L'objectif est de voir les points de convergence et de divergences entre les deux personnes interviewées sur les mêmes aspects.

L'ANALYSE SEMANTIQUE

Les champs lexicaux relevés de la part des deux formatrices sont assez éloignés les uns des autres. Nous notons deux tendances assez opposées : l'une orientée vers la dimension opérationnelle/professionnelle avec une terminologie technique et concrète ; l'autre orientée vers la dimension naturelle/physiologique avec une terminologie de la nature et de la réflexion.

L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL AVEC ET PAR LES AUTRES

Les deux points de vue convergent pour Marie-Lise et Maria : les autres jouent un rôle important dans la situation d'apprentissage. Toutefois, l'environnement diverge car Marie-Lise évoque l'apprentissage dans une situation de groupe en formation dans un espace dédié quand Maria l'évoque dans le cadre de son expérience professionnelle : « c'est quand on le vit on comprend la force du collectif » ML2 L390 ; « c'est le groupe qui l'amène. » ML2 L528 ; « ils ont tous applaudi » ML2 L524 ; « ils m'ont donné l'opportunité » M2 L68 ; « rencontrer (...) des gens qui étaient très porteurs, très à l'écoute » M2 L65 ; « j'ai été vraiment accompagnée (...) de manière très très optimale » M2 L94.

Pour les deux formatrices, la dimension relationnelle est importante mais leurs points de vue concernant le rôle des technologies dans la situation d'apprentissage. Pour Marie-Lise, la relation physique, voire biologique, est fondamentale : « On est dans l'humain » ML2 L305 ; « l'apprentissage passe par les cinq sens » ML2 L501 ; « l'odeur » L509 ; « il faut d'la gueule, il faut des yeux, il faut du toucher » ML2 L428. Internet y fait obstacle : « Bah tu vois ça... ça pour moi le virtuel il le fera jamais. » ML2 L524 ; « j'ai le sentiment qu'à travers le virtuel justement, on perd des leviers d'apprentissage » ML2 L502 ; « ça peut pas produire du changement » ML2 L395 ; « en 24 heures ils ont des pistes de réflexion » M2 L384.

Le propos de Marie-Lise est fondé sur une représentation : « Je ne pratique pas les formations non présentielles. Je ne suis pas sur un canal de connaissance, je n'ai pas expérimenté » ML2 L43 ; « j'lai pas fait, j'l'ai moi-même pas utilisé » ML2 L477.

Selon Maria, la situation d'apprentissage c'est le terrain professionnel et l'important c'est d'être auprès de l'apprenant au bon moment : « si à un moment » M2 L530 « pour gérer leur problématique » M2 L375 ; « ça leur acquiert de l'autonomie d'apprentissage terrain tout en étant en fait à distance » M2 L381. Cette présence à distance prend racine dans l'expérience professionnelle de Maria.

L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL PAR LES CHOSES

Marie-Lise et Maria accordent de l'importance au rôle de l'environnement dans l'apprentissage mais elles l'abordent de de manière différente.

Pour Maria l'environnement est avant tout un contexte professionnel source d'imprévus « j'ai eu la chance » M2 L65 ; « la chance que j'ai eue » M2 L235 ; « contre toute attente » M2 L280 qu'elle a su exploiter à travers une démarche réflexive « je me suis dit le problème c'est que mon poste est en doublon » M2 L205 ; « je me suis dit voilà j'ai quarante-trois ans, demain si je me retrouve dehors » M2 L206 ; « avant que ma période de chômage se termine je me suis dit » M2 L277 ; « j'étais celle qui préparait tout » M2 L35 ; « je gérais toute cette partie » M2 L31 ; « je les ai tous formé » M2 L342. Maria est dans l'action, elle adopte une démarche d'anticipation pour agir sur l'environnement. La notion de « mouvement » est une donnée importante pour Maria : elle a conscience que l'environnement est mouvant et qu'elle travaille en permanence pour s'y adapter.

Pour Marie-Lise, l'environnement est avant tout un espace naturel : « On est dans l'humain » ML2 L305 ; « l'apprentissage passe par les cinq sens » ML2 L501 ; « l'odeur » ML2 L509 ; « il faut d'la gueule, il faut des yeux, il faut du toucher » ML2 L428. C'est par l'expérience que l'on apprend : « se permettre de laisser les gens de tâter des choses » ML2 L166 ; « permettre l'ouverture » ML2 L184. Mais face à cet environnement, nous relevons une forme d'impuissance à agir : « j'ai peu de prise sur c'qui s'passe en vrai » ML2 L173 ; « c'est extrêmement compliqué » ML2 L202 ; « j'ai l'impression d'être face à une montagne » ML2 L221. La notion d'« hostilité » fait partie de la perception de l'environnement de Marie-Lise.

La perception de l'environnement de la part des deux formatrices joue un rôle sur la façon dont elle envisage le rôle de l'accompagnement. De même, les processus d'autoformation ne passe pas par les mêmes chemins.

L'APPRENTISSAGE DE SOI PAR SOI

Les deux processus d'autoformation sont différents pour les deux formatrices.

Ainsi, pour Marie-Lise l'accent est mis sur l'apprentissage par la réflexion : « on est dans une position de réflexion, c'est ça qui fait réfléchir les gens » ML2 L131 ; « se mettre en observation d'eux dans la situation » ML2 L116 ; « se mettre en méta » L116 ; « de me regarder dans des postures différentes » ML2 L351. L'objectif de la démarche est plutôt centré sur le développement de l'émancipation à travers la connaissance de soi « cette capacité à croire en soi, en ses capacités » ML2 L96 qui nécessite du temps « Donc pour moi y a ça, le temps » ML2 L353 ; « Et que tu vois, petit à petit » ML2 L511.

Pour Maria, l'accent est mis sur l'apprentissage par l'action et la réflexion : « j'avais tout appris en autodidacte » M2 L209 ; « ça m'a permis en fait d'apprendre le métier » M2 L299 ; « je me suis formée au coaching entre guillemets sur le tas (...) j'ai pas de certificat » M2 L476 ; « ça m'a permis d'acquérir le savoir-faire, les compétences » M2 L242 ; « si j'avais pas eu cette expérience je ne serais pas sentie aussi légitime » M2 L159 ; « professionnaliser ce côté autodidacte que j'avais appris, de donner du sens aux choses » M2 L224.

L'objectif de la démarche est centré sur la reconnaissance de l'expérience : « alors ma connaissance terrain pour moi c'est vraiment mon atout majeur » L158 ; « Puis après c'est vrai que c'est tout con mais t'es plus légitime à le vendre » L488

Contrairement à Marie-Lise, la question du temps est abordée par Maria plutôt l'angle négatif : « ça m'a coûté un an et demi de ma vie » M2 L228 ce qui corrobore son propos quand l'importance d'être réactif sur le moment « en 24 heures ils ont des pistes de réflexion » M2 L384.

LE RÔLE ET LA RELATION D'ACCOMPAGNEMENT

Assez logiquement et en lien avec la perception de l'apprentissage expérientiel, les deux formatrices proposent leur vision de l'accompagnement qui se recoupent en plusieurs points.

L'objectif de l'accompagnement est relativement convergent et visent à la transformation d'un comportement pour Marie-Lise et Maria même si les termes ne sont pas les mêmes. Ainsi, l'important vise à l'adaptation de la personne à l'environnement : « tout ce qui est du comportement (...) tout ce qui va être d'adaptation » M2 L508 ; « Tu vas t'intégrer à la culture

de l'entreprise » M2 L500 ; « la solution la plus adaptée au contexte » M2 L370 ; « développer ma capacité d'agilité, d'adaptabilité » ML2 L54 ; « cette capacité d'agilité et d'adaptation » ML2 L58 ; « ce territoire de l'agilité et de l'adaptabilité » ML2 L135 ; «

Maria évoque la dimension professionnelle quand Marie-Lise parle de dimension personnelle : « repositionnement professionnel » M2 L272 ; « on est vraiment dans le développement personnel » ML2 L205.

Pour Marie-Lise c'est la dimension relationnelle de l'accompagnement qui est le plus important avec la création d'un cadre sécurisant. Nous faisons le lien avec ses propos sur l'environnement perçu comme hostile : « dégonfler l'émotions, de dégonfler les peurs » ML2 L464 ; « se sentent confiants » ML2 L355 ; « créer un climat (...) un climat de sécurité » ML2 L21 ; « favoriser d'abord la relation » ML2 L35 ; « poser les règles du jeu, relationnelles » ML2 L30.

Pour Maria c'est la dimension opérationnelle de l'accompagnement qui prévaut : « c'est moi qui suis chef de projet et interlocuteur client » L395 ; « tu arrives chez le client, tu identifies le besoin et tu accompagnes » M2 L301 ; « je supervise » M2 L398 ; « les outils que tu utilises pour les appliquer » M2 L445 ; « gestion d'accompagnement » M2 L162 ; « analyser les risques » M2 L428 ; « manière concrète, de manière pratico-pratique » M2 L452.

Assez logiquement, les postures adoptées par les deux formatrices sont différentes mais corrélées à leur façon de pratiquer l'accompagnement. Maria adopte une posture d'experte tout en s'inscrivant dans une relation de pair : « j'ai pu faire le même métier qu'eux » M2 L162 ; « me permettait d'avoir un dialogue, de ne pas être trop éloignée » M2 L52 ; « je donne toutes les informations sur la culture d'entreprise, le management » M2 L395 ; « expliquer aux gens » M2 L151 ; « je vais te donner » M2 L524 ; « d'apprendre le métier de Conseil » M2 L299 ; Marie-Lise adopte une posture de soutien, en retrait, presque en cachette : « tu deviens humble » ML2 L165 ; « je ne passe jamais de slides » ML2 L105 ; « contribuer à aider les gens » ML2 L90 ; « j'le fais un peu en contrebande » ML2 L223.

Les deux formatrices évoquent également le métier là aussi de façon différente.

Le métier est abordée par la notion de la relation client et de l'offre de service par Maria avec une certaine distanciation : « c'est une offre en fait à étage » M2 L538 ; « me faire générer des clients » M2 L521 ; « packager ton offre » M2 L520 ; « c'est ta base de données client » M2 L539.

Marie-Lise aborde la question par la notion de responsabilité politique avec une forte implication personnelle : « C'est quoi être formatrice ? » » ML2 L456 ; « j'ai envie de faire du bon boulot, j'ai pas envie de faire n'importe quoi, j'ai envie de défendre ça » ML2 L222 ; « ça m'concerne » ML2 L222 ; une prise de conscience qui reste à faire » ML2 L224.

2.8.RETOUR REFLEXIF SUR L'ANALYSE DU CONTENU

La grille très détaillée nous a considérablement aidés dans l'analyse des contenus pour les cinq interviews. Nous nous sommes rendus compte que des segments de contenus étaient mal placés dans la grille, nous pensons que ceci est dû au fait que nos indicateurs de départ étaient encore confus au moment où nous avons classé le contenu dans la grille.

Ainsi, le travail d'analyse du contenu a permis d'éclaircir notre compréhension.

Nous pensons que le détail des items « Narration / Description / Situation / Jugement/ Objectivation / Action / Actes » n'a pas été assez exploitée essentiellement pour une question de temps et de volume : nous avons cinq entretiens à analyser dans un délai imparti défini.

Toutefois, l'utilisation de cette segmentation nous a aidé à lire le discours des personnes interviewées sous un angle intéressant notamment concernant la distanciation : certaines personnes sont très descriptives, d'autres beaucoup dans le jugement ou l'objectivation.

3. INTERPRETATION ET PRECONISATIONS

A partir de notre question de départ « Comment accompagner l'apprenant en situation d'apprentissage multimodale ? » nous avons étudié les champs conceptuels de la FOAD, de l'apprentissage et de l'accompagnement. Cette étude conceptuelle nous a apporté des réponses et nous a permis de problématiser notre question de recherche.

Nous avons confronté le point de vue théorique par la réalisation d'une enquête terrain réalisée auprès de différentes populations et avons obtenu un corpus riche que nous avons analysé à partir d'une analyse sémantique et l'analyse de contenu.

Cette analyse nous apporte des éléments nous permettant de répondre à notre problématique : **Dans quelles mesures, l'accompagnement répond-il aux enjeux du dispositif de FOAD en créant un espace de réappropriation de l'expérience comme support d'autoformation ?**

3.1.L'INTERPRETATION DES RESULTATS

L'analyse des données recueillies auprès des chefs de projet et du concepteur pédagogique e-learning a montré des écarts entre la théorie et la réalité terrain notamment sur la dynamique autonomisante des dispositifs de FOAD. En effet, les lectures nous ont indiquée qu'il était essentiel de prendre en considération un certain nombre de critères (Glikman) tels les contraintes individuelles de l'apprenant susceptibles de bloquer l'accès au savoir pour veiller à l'accessibilité ; la flexibilité de l'organisation permettant de planifier dans le temps et dans l'espace ses activités à son rythme d'apprentissage ; la contextualisation de l'apprentissage aux différentes composantes de l'environnement ; la diversification des interactions dans et en dehors de la situation d'apprentissage ; la distance qui exige un ajustement de la pratique et la relation pédagogique.

L'ensemble des critères visent au développement de l'autonomie d'apprentissage de l'apprenant. Au regard de l'enquête terrain, les modalités pédagogiques proposées nous semblent limitées et limitantes pour permettre l'autonomie :

« ils peuvent cliquer pour aller entourer les mots » I2 L522 ; « dire à quel moment utiliser le e-learning » A2 L100 ; « on a chronométré une demie heure par participant » I2 L159 ; « on réajuste comme on peut, parce qu'à la fin c'est plus difficile de réajuster » V2 L100 ; « on a beaucoup axé sur le virtuel, mais du coup on a moins axé sur le présentiel. » I2 L134

Cette difficulté à organiser un dispositif autonomisant peut s'expliquer par plusieurs facteurs dont le **manque de connaissance en matière d'ingénierie pédagogique** créant des limites dans la conception des situations d'apprentissage qui ne permettent pas l'autodirection :

« j'pense que c'est par notre méconnaissance qu'on a tous » I2 L479 ; « on devrait nous monter en compétence, qu'on ait une acculturation au multimodal » A2 L331 ; « Ingénieur pédagogique n'existe pas réellement chez Demos » V2 L48 ; « t'es confronté au truc « présentiel/virtuel » » I2 L131 ; « on a essayé de faire des petits travaux » I2 L344 ; « qu'on trouve des astuces » I2 L279 ; « moi c'que j'craings, c'est que ça s'apparente plutôt à des formations « *one shot* » » A2 L249

Elle peut également s'expliquer par **un manque de mutualité et de pluridisciplinarité** dans l'équipe qui comprend essentiellement des compétences organisationnelles (chef de projet) et techniques (concepteur pédagogique e-learning). La compétence pédagogique (formateur) n'est pas incluse voire pas reconnue. Pourtant, comme nous l'avons vu dans l'étude conceptuelle, le travail de scénarisation pédagogique à distance nécessite la mise en dialogue de la compétence des pédagogues et des informaticiens :

« c'était moi le chef de projet qui connaissait déjà le client qui avait un historique chez le client » A2 L70 ; « pas besoin d'avoir une expertise de plus de type conception pédagogique ou ingénieur de modalités multimodales » L99 ; « leur valeur ajoutée elle était trop faible pour pouvoir être intégrée » A2 L85 ; « j'vais virer cette partie-là, et j'vais rajouter » I2 L20.

C'est la **compétence technique**, qu'il s'agisse d'une compétence en technologie numérique ou en contenu, qui est reconnue. Essentiellement centrée sur de l'apport de contenu et la technique, la dimension expérientielle n'est pas exploitée, notamment dans l'interaction avec les autres, la production de savoirs et l'ouverture en dehors des limites du dispositif, ce qui ne permet pas :

« étant éditeur ils connaissent leur contenu par cœur » A2 L172 ; « extraction d'expertise » V2 L119 ; « deux experts » L80 A2 ; « j'ai des supports que j'ai récupérés de Vera » I2 L397 ; « donc là l'objectif c'est d'avoir la connaissance du client » V2 L119 ; « je sais pas s'il y a eu beaucoup de productions collaboratives » L281 ; « l'concepteur c'est quand même quelqu'un qui s'projette dans l'inconnu, comme un architecte, c'est pas clair encore » V2 L98 ; « j'en sais pas beaucoup plus sur comment ils vont utiliser » A2 L278 ; « Tu peux pas faire deux par deux » I2 L226

L'enquête terrain a remonté une certaine **difficulté à se représenter la situation d'apprentissage à distance** ce qui peut expliquer l'importance du « contrôle » dans la relation pédagogique et une perception essentiellement technique du déroulement de la séquence :

« on vérifie que chacun le suit correctement » A2 L144 ; « tu les relances » A2 L263 ; « faut que tu sois toujours dans le questionnement, dans le jeu avec eux » I2 L181 ; « pas été assez directs » I2 L135 ; « il

faut super maîtriser » I2 L428 ; « De les faire manipuler tout le temps » I2 L49 ; « Pas de modalités distancielles collectives » A2 L66 ; « faire en sorte que les modules entre eux s'articulent » V2 L34.

L'accent n'est pas mis sur l'apprenant qui a peu de liberté d'action, et donc d'autonomie, dans les situations d'apprentissage. Le dispositif est construit et organisé en prenant appui sur deux autres critères que sont les attentes de l'entreprise :

« on avait un client qui souhaitait du multimodal » A2 L14 ; « la demande du client » A2 L16 ; « dans la bouche du client ce multimodal voulait dire surtout e-learning » A2 L14 ; « elle m'a demandé de raccourcir parce que j'avais fait un peu long » I2 L330 ; « la stratégie globale (...) elle est définie entre autres par le client » V2 L72 ; « C'est les clients qui imposent » V2 L245 ; « sont décidées assez rapidement par le client » V2 L308.

Et la rationalisation des coûts :

« tu rentabilises, je vendais des journées de formation » I2 L92 ; « ça a été vendu, on peut plus rien faire » V2 L298 ; « ça me prendrait énormément de temps » A2 L270 ; « ça leur coûterait cher ça doublerait, triplerait le prix » A2 L202 ; « c'est extrêmement chronophage et ça rapporte rien dans l'immédiat » A2 L201 ; « on faisait trois sessions par jour avec Bob. » I2 L91 ; « j'ai vendu dix modules d'une demi heure. On n'a même pas regardé le sujet, si ça s'y prêtait etc, si la population était bonne » V2 L293

Comme le rappelle Brigitte Albéro le dispositif est « l'instrument d'une intention conçu dans un visée de conformation, positive ou négative, du sujet individuel », il prend forme dans une situation de formation systémique dans laquelle interagissent toutes les composantes du système (Sorel) : entreprise, lois, marché, formateur, formé, ... Dans le cadre de l'enquête, la situation de formation est essentiellement bâtie à partir d'un élément du système, l'entreprise, ce qui nous semble paradoxal dans le cadre d'un dispositif de formation autonomisant.

Dans un dispositif de FOAD l'apprenant en situation d'autodirection, il a besoin d'autonomie pour diriger, conduire et piloter lui-même ses apprentissages (Carré). Certaines conditions doivent être respectées pour permettre la prise de contrôle de l'apprentissage : une motivation initiale suffisante, la possibilité de recourir à des stratégies d'autorégulation et la capacité à l'autoréflexion (Cosnefroy). L'apprenant doit développer un fort « sentiment d'efficacité personnelle » (Bandura) et doit se sentir libre de ses choix et de ses actions, en capacité de prendre en charge ses actions et d'interagir avec les autres (Deci et Ryan).

Dans le cadre de notre étude conceptuelle, l'accompagnement nous est apparue comme une réponse intéressante au développement de l'autodirection dans le cadre d'un dispositif de

FOAD en réincorporant l'apprentissage expérientiel comme support de développement personnel. En effet, comme nous l'avons vu dans la partie conceptuelle, il y a apprentissage quand il y a « transformation de l'expérience » (Kolb). Cette transformation née de l'expérience vécue par l'apprenant avec et par les autres (hétéroformation) et avec et par les choses (écoformation), qui lui permet de construire des connaissances nouvelles (autoformation). L'enquête terrain a corroboré cette théorie en montrant **l'importance de l'expérience de l'autre et de l'environnement dans la situation de formation** :

« L'apprentissage passe par les cinq sens » ML2 L501 ; « rencontrer (...) des gens qui étaient très porteurs, très à l'écoute » M2 L65 ; « se permettre de laisser les gens de tâter des choses » ML2 L166 ; « j'avais tout appris en autodidacte » M2 L209 ; « ça m'a permis d'acquérir le savoir-faire, les compétences » M2 L242 ; « c'est quand on le vit on comprend la force du collectif » ML2 L390 ; « c'est le groupe qui l'amène. » ML2 L528

Toutefois, la connaissance ne naît pas par simple contact avec l'environnement. Elle nécessite d'une part, une **démarche de réflexivité** de la part de l'apprenant qui adopte la posture du « praticien réflexif » (Schön), c'est à dire, une capacité à l'autoréflexion (Cosnefroy), une réflexion sur soi (Mezirow) permettant de se considérer comme l'objet de la réflexion.

Et d'autre part, une « **extériorisation sociale** », la **mise en mot qui permet à l'expérience de devenir vitale** (Denoyel). La transformation de l'expérience individuelle s'opère donc dans un espace permettant de coréfléchir, de réinterroger à plusieurs voix et de mettre en intrigue l'expérience afin de construire de nouvelles connaissances. **L'accompagnement s'inscrit dans une « situation d'interlocution dialogique »** (Denoyel), il permet la mise en dialogue de l'expérience et par la même, la construction de connaissances ce que l'enquête terrain a confirmé :

« se mettre en observation d'eux dans la situation » ML2 L116 ; « se mettre en méta » L116 ; « de me regarder dans des postures différentes » ML2 L351 ; « si j'avais pas eu cette expérience je ne serais pas sentie aussi légitime » M2 L159 ; « cette capacité de recul, de questionnement sur moi et la situation » ML2 L136 ; « des pistes de réflexion pour qu'ils puissent ouvrir leur champ de recul » M2 L372

L'accompagnement créer les conditions d'exploration de l'expérience, il optimise la mise en éveil pour favoriser l'émergence des moments significatifs (Champlain, Galvani, Nolin) parfois oubliés. L'accompagnement s'inscrit donc dans un contexte singulier propre à l'expérience de la personne, c'est « Se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (Paul), il vise le développement de la personne et la réalisation de son projet authentique.

La relation est le support de l'accompagnement, elle est déterminante dans le processus d'autonomisation. « L'accompagnateur adopte une posture à la fois protéiforme et polymorphe qui s'adapte au singulier de la personne et de la situation, une posture relevant de l'éthique et porte sur la personne un regard bienveillant et croit en son potentiel de développement personnel. Il utilise un ensemble de registres (conduire, guider, escorter), d'attitudes, d'implication permettant de créer les conditions pour laisser advenir, laisser à la personne accompagnée un rôle central pour conduire la situation.¹⁵⁸ »

Ainsi, la relation d'accompagnement se crée dans l'interdépendance et la réciprocité, dans un cadre de valeurs tournés vers autrui. L'enquête terrain confirme l'importance de **la dimension relationnelle notamment à travers la confiance, la confidentialité et la parité visant l'émancipation de la personne** :

« j'ai été vraiment accompagnée (...) de manière très très optimale » M2 L94 ; « créer un climat (...) un climat de sécurité » ML2 L21 ; « favoriser d'abord la relation » ML2 L35 ; « poser les règles du jeu, relationnelles » ML2 L30 ; « j'ai pu faire le même métier qu'eux » M2 L162 ; « y a une charte de confidentialité » M2 L358 ; « ça leur acquiert de l'autonomie d'apprentissage terrain tout en étant en fait à distance » M2 L381 ; « accompagner les gens en situation réelle » M2 L380 ; « Il est dans cette capacité à croire en soi, en ses capacités » ML2 L96 ; « alors ma connaissance terrain pour moi c'est vraiment mon atout majeur » M2 L158 ;

La définition de Maela Paul met également en exergue les dimensions temporelles (en même temps que) et opérationnelle (vers où il va) qui sont également des fondements de l'accompagnement. Il est ici question de s'adapter au rythme de la personne et de respecter son projet sans s'y substituer. **Ces dimensions apparaissent plus complexes à mettre en place comme nous l'a montré l'enquête qui montre les limites de l'accompagnement et le paradoxe auquel il est confronté.** En effet, l'accompagnement proposé s'inscrit plutôt dans une démarche visant l'adaptation à un contexte professionnel délimité par les enjeux de l'entreprise que l'émancipation de la personne à travers la réalisation de son projet :

« Tu vas t'intégrer à la culture de l'entreprise » M2 L500 ; « cette capacité d'agilité et d'adaptation » ML2 L58 ; « les outils que tu utilises pour les appliquer » M2 L445 ; « j'ai peu de prise sur c'qui s'passe en vrai » ML2 L173 ; « je vais te donner les clés principales » M2 L524 ; « j'le fais un peu en contrebande » ML2 L223 ; « cette capacité à croire en soi, en ses capacités » ML2 L96

¹⁵⁸ Clénet C.(2015) « Penser l'ingénierie de l'accompagnement en formation » in Education permanente n°205/2015-4 P.65

Il y a peu de place pour le projet authentique personnel. La personne n'a pas nécessairement la possibilité de contrôler le choix et la finalité de son action, un principe qui fonde pourtant le développement de l'audirection. Comme pour la construction du dispositif de FOAD, l'accompagnement semble s'organiser essentiellement autour d'une composante de l'environnement, l'entreprise, une situation là aussi paradoxale.

La recherche nous a permis de confronter l'approche théorique avec la réalité terrain. Elle a révélé des écarts entre la pratique « prescrite » et la pratique réelle et elle a également soulevé un paradoxe intéressant : développer l'autonomisation de l'apprenant dans un dispositif cadrer aux besoins et attentes de l'entreprise.

Le paradoxe est une « opinion contraire aux vues communément admises » (Larousse). L'accompagnement est lui-même l'objet d'un paradoxe comme l'a montré Frédérique Lerbet-Sereni car si la relation fonde le support de l'accompagnement, c'est par l'absence que l'autonomie de la personne est permise : « Il s'agit de voir dans le « sans relation » de la mort le mode même de la relation d'accompagnement¹⁵⁹ »

Par définition le paradoxe fait partie de la vie, nous ne pouvons pas le supprimer (et cela aurait peu de sens) mais il nous semble nécessaire d'en avoir conscience pour, justement, s'en affranchir et s'autonomiser. Si l'enjeu d'autonomisation d'un dispositif de formation est extrêmement complexe et paradoxal, l'accompagnement nous semble toutefois être une alternative intéressante à intégrer.

La relation d'accompagnement crée un espace (spatial et temporel) individualisé et centrée sur l'expérience personnelle et socialisé (Paul) par la situation d'interlocution dialogique (Denoyel). Par le développement d'une relation de parité basée sur l'interdépendant et la réciprocité (Labelle), il concourt à développer l'autonomisation en aidant les personnes à « s'approprier le pouvoir de formation » et à développer « des compétences à l'autoformation » (Jézégou). Cette conscientisation de son action et de son rôle dans l'autoformation permet à l'apprenant d'élargir l'espace de formation, en favorisant le « développement de l'identité » et « la capacité d'émancipation » (Eneau), l'apprenant développe son pouvoir d'agir.

¹⁵⁹ Lerbet-Sereni F. (2015) « Accompagnement et autonomie : un évident paradoxe » in Education Permanente n°205/2015-4 P.39

Ainsi, l'accompagnement, en s'appuyant sur l'exploration de l'expérience personnelle comme support de construction des connaissances, crée un espace dans lequel l'apprenant œuvre à la construction authentique de sens, dans lequel il se réapproprie le pouvoir de formation. Au delà de l'accompagnement à l'autodirection, il nous semble que l'accompagnement concourt à l'autoformation existentielle « la mise en forme et en sens de soi » (Galvani) et c'est par ce biais, qu'il permet de dépasser le paradoxe en allant au delà des frontières du dispositif.

3.2.NOS PRECONISATIONS

L'accompagnement nous semble être une modalité inhérente du dispositif de FOAD en ce sens qu'elle concourt au développement de l'autoformation en créant les conditions de dialogue et de délibération permettant à l'apprenant d'être actif et de développer son autonomie.

Les trois principes fondateurs proposées par Carré, Moisan et Poisson,¹⁶⁰ la production de savoir à partir de l'expérience des apprenants, l'ouverture pour permettre la liberté de choix et la collaboration (apprentissage en réseau) sont une base intéressante pour penser nos propositions d'action.

L'ensemble de nos préconisations visent à développer une situation de formation fondée sur la réciprocité et la mutualité¹⁶¹ permettant à l'apprenant devient acteur et auteur de son projet de formation.

Ces propositions ne sont pas exhaustives, elles apportent des clés de réflexion.

Proposition n°1 : Concevoir le dispositif sur le principe d'une pédagogie de l'alternance pour permettre une ouverture sur l'expérience singulière

Le dispositif de FOAD et le dispositif en alternance ont un point commun important : ils sont construits sur une alternance des temps et des lieux de formation.

Ainsi, il pourrait être intéressant de prendre appui sur les dispositifs en alternance pour penser l'ingénierie pédagogique de la FOAD.

L'alternance est une situation d'apprentissage construite en intégrant l'expérience comme un

¹⁶⁰ Carré P., Moisan A., Poisson D. (2010) *L'autoformation Perspectives de recherche*. Paris. PUF.

¹⁶¹ Pesce S. et Gaulier S. (2015) « Réciprocité, agir collectif et identité professionnelle » in *Education permanente* n°205/2015-4 P.124

temps de formation à part entière envisageable sur le principe « études/travail » à partir de quatre dimensions (Geay) : la dimension institutionnelle (partenariat avec l'entreprise dans une coresponsabilité à parité d'estime) ; la dimension didactique (l'expérience, le métier qui sont sources de savoir) ; la dimension pédagogique (partage des savoirs et du métier) ; la dimension personnelle (production de savoirs et la gestion du temps).

Ainsi, l'alternance vise à la production de son propre savoir et pense le sujet apprenant comme un sujet autonome et singulier. En ce sens, l'alternance rejoint la dimension autonomisante des dispositifs de FOAD construits sur une ingénierie de l'autoformation éducative.

S'appuyer sur l'alternance des temps de formation c'est également privilégier l'expérience de l'apprenant ou la « connaissance » au sens défini Legroux (1981) qui considère que la connaissance est le fruit de « l'expérience personnelle en grande partie intransmissible, activité totale d'assimilation et d'accommodation par le sujet à son milieu de vie. Elle est faite de savoirs qui prennent sens dans l'expérience de la personne. Elle est un savoir vécu et intégré par la totalité du sujet.¹⁶² »

Dans le cadre de dispositif de FOAD, les regroupements en présentiel pourraient être des espaces d'accompagnement collectifs de co-réflexivité ce qui nécessiterait une formation des formateurs aux méthodes et techniques centrées sur les démarches d'explicitation visant à « dire sur le faire », à « expliciter par le sujet les savoirs en actes », de faire émerger à la conscience ses connaissances préréfléchies non symbolisés¹⁶³ »

En prenant appui sur l'expérience vécue dans le cadre du Master 2 IFAC (Université François Rabelais), le travail d'explicitation pourrait être réalisé en sous-groupe de trois personnes permettant à chacun de changer de rôles et d'être tour à tour l'intervieweur, l'interviewée, l'observateur. Cet exercice permet de construire un échange ouvert sur le métier sur la diversité des réalités (il n'y a jamais qu'UNE réalité) ce qui en fait un levier intéressant d'apprentissage pour déconstruire les représentations et les jugements.

¹⁶² Bougès L.M.(2014) « La formation par alternance comme herméneutique expérientielle » in Education permanente n°198/2014-1 P135

¹⁶³ Bougès L.M. (2014) « La formation par alternance comme herméneutique expérientielle » in Education permanente n°198/2014-1 P.131

Le groupe est le support de formation : « la mise en commun de l'expérience constitue l'interface du singulier (vécu, représentations personnelles issues des représentations de chacun) avec l'universel (le général, la théorie).¹⁶⁴ ». Le groupe de formation occupe une place essentielle, et c'est à partir de « l'attention conjointe et du partage d'une préoccupation pour l'objet de travail élaboré ensemble, que le groupe émerge.¹⁶⁵ »

La démarche de co-réflexivité permet à l'apprenant de devenir acteur de son processus de formation. Dans la continuité de ce processus d'appropriation de l'expérience, il nous semble également intéressant de mettre en place une logique de production de savoirs que Lerbet (1992) définit comme « une organisation (du savoir) à sa façon pour produire du sens qui soit son sens ».

Le temps de production de savoir est une médiation cognitive qui répond aux déterminants de l'apprenant en autodirection : il laisse une certaine liberté à l'apprenant quant au pilotage de sa production (organisation et gestion du temps) et il lui permet d'exprimer sa singularité dans le cadre du dispositif (choix du thème). L'apprenant s'inscrit dans « une démarche autonome combinant à la fois autoréférence (lorsqu'il porte un regard réflexif sur son vécu personnel) et hétéroréférence (lorsqu'il apprend de l'expérience de l'autre et de la confrontation des expériences entre pairs).¹⁶⁶ »

Cette proposition d'ingénierie de l'alternance nous semble apporter un éclairage intéressant pour « contourner » le paradoxe d'autonomisation du dispositif : en s'appuyant sur l'expérience personnelle de l'apprenant, il singularise le dispositif et lui permet de se réapproprier l'espace de formation.

¹⁶⁴ Pesce S et Gaulier S. (2015) Réciprocité, agir collectif et identité professionnelle » in Education Permanente n°205/2015-4 P.123

¹⁶⁵ Pesce S et Gaulier S. (2015) Réciprocité, agir collectif et identité professionnelle » in Education Permanente n°205/2015-4 P 124

¹⁶⁶ Bougès L.M. (2014) « La formation par alternance comme herméneutique expérientielle » in Education permanente n°198/2014-1 P.136

Proposition n°2 : Accompagner la collaboration à distance en s'appuyant sur un cadre de confiance favorisant l'autonomisation

Il nous semble intéressant de nous appuyer sur le travail universitaire mené par Jérôme Eneau « La formation d'adultes et dispositifs hybrides : comment faire confiance à distance ? » pour penser la construction de la collaboration à distance.

Comme nous l'a montré l'étude conceptuelle, la collaboration est réalisable quand les personnes sont engagées dans la démarche, que chacun fait preuve de respect mutuel et de confiance permettant de développer le sentiment d'efficacité du groupe.

Les dispositifs de FOAD comprennent des temps de formation à distance et requièrent la capacité d'apprendre à apprendre mais également d'apprendre avec les autres en mode collaboratif. L'enjeu du dispositif est d'accompagner l'autonomie individuelle et collective pour permettre le développement de modalités collaboratives afin que le dispositif ne profite pas seulement aux apprenants les plus avertis. Comme nous l'avons dans l'enquête, la méconnaissance de la pratique pédagogique crée des situations d'apprentissage à distance basées sur le contrôle à travers des outils de vérification et ne créer de modalités permettant le travail collaboratif.

Pourtant, les environnements de formation à distance induisent « des modes d'échanges spécifiques et des compétences sociales particulièrement développées pour « travailler ensemble sans se connaître », il s'agit d'accompagner les apprenants à « collaborer pour apprendre » (Godinet, 2007 ; Eneau & Simonian, 2011), ceci nécessite des aptitudes sociales et cognitives qui ne sont pas innés.

Il s'agit donc dans un premier temps d'accompagner l'autonomisation en créant un environnement d'apprentissage centré sur les capacités lui permettant de se confronter à différentes situations, chacune nécessitant l'utilisation de compétences clés, et de l'accompagner sur les axes représentant une difficulté.

L'autonomie requiert plusieurs compétences (Tremblay, 2003) comme celle de tolérer l'incertitude, de savoir établir un réseau de ressources, de réfléchir sur et dans l'action et de se connaître comme apprenant.

Les recherches menées par plusieurs chercheurs (Loilier & Tellier, 2004 ; Mangematin & Thderoz, 2003 ; Neveu, 2004, Nielsen, 2004) ont permis de proposer « un cadre de la confiance »¹⁶⁷ pour penser le développement de l'autonomie et la collaboration à distance qui repose sur trois dimensions (Eneau & Simonian, 2009) :

- **Confiance institutionnelle :**

Dimension 1 : Institutionnalisation de la confiance	Déterminants	Indicateurs
(1.1) Définition (constitution et identification) des groupes de travail assignant à tous un objectif commun	Etablissement des règles de fonctionnement du groupe	Constitution des groupes Formalisation des attentes individuelles et collectives (du tuteur et des apprenants) Travail en présence et/ou à distance
(1.2) Définition des sous-objectifs, des étapes de l'activité et des délais	Etablissement du contrat didactique	Présentation du tuteur Explication du rôle de « pilote de l'activité » Calendrier des étapes Consignes individuelles et/ou collectives
(1.3) Définition des conditions d'évaluation, précisant les modes de travail individuel et collectif (proposés ou imposés)	Etablissement des modalités d'évaluation	Attentes du tuteur par rapport aux tâches à effectuer (production de savoirs) Régulations prévues (formatives) Dates de restitutions des travaux Evaluation-contrôle individuelle et/ou collective (sommative)

- **Confiance interpersonnelle :**

Dimension 2 : Confiance interpersonnelle	Déterminants	Indicateurs
(2.1) Mise en place d'un premier temps de travail construisant les relations antérieures	Rencontre (en présence ou à distance)	Prise en main de l'activité Répartition du travail entre pairs Echéancier élaboré entre pairs Identification des compétences perçues
(2.2) Mise en place de stratégies de travail et d'apprentissage, des rôles et fonctions de leadership	Partage (responsabilités, expériences, réflexions, savoirs, doutes, etc.)	Positionnement des individus / groupe (étapes de socialisation) Négociations ou propositions de travail Régulation entre pairs
(2.3) Mise en place des modalités d'échanges et des possibilités de contact	Echanges (multiples et variés, tout au long de l'activité, à distance ou en présence)	Lieux des échanges (forum, chat, mail, téléphone, etc.) Quantité et direction des échanges (qui communique avec qui ?) Prise de rendez-vous sur la plateforme et en dehors de la plateforme (Msn, Skype, RDV en présence, etc.) Orientation des échanges (apprentissage, affectifs, organisationnels, etc.)

¹⁶⁷ Eneau J. « Formation d'adultes et dispositifs hybrides : comment « faire confiance à distance » ? ». Article universitaire Rennes 2

- **Outils de pilotage de la confiance (pas du contrôle) :**

Dimension 3 : Outils de gestion de la confiance	Déterminants	Indicateurs
(3.1) Création et/ou utilisation du registre (implicite ou explicite) des engagements de chacun	Degré de cohésion du groupe	Nature des relations (cordiales, conflictuelles, etc.) Intégration ou exclusion de participants (de manière éventuellement tacite) Effacement ou retrait temporaire ; engagement sur étapes spécifiques
(3.2) Création et/ou utilisation de supports de communication pour renforcer ou modifier la nature des relations entre membres	Outils de facilitation de la collaboration	Utilisation d'outils collaboratifs (sur la plateforme ou en dehors : GoogleDocs, tableau de synthèse dans Excel, etc.) (Re-)positionnement des individus dans le groupe (participation + ou - active) Veille du tuteur et propositions éventuelles
(3.3) Création et/ou utilisation de routines communes (explicites ou implicites) et des règles de la vie collective	Existence de routines ou de règles communes	Recours aux règles institutionnelles et/ou aux règles de fonctionnement du groupe (implicites ou explicites) Régulation individuelle ou collective par le tuteur (retour aux usages partagés)

La mise en place d'une collaboration à distance nécessite l'intégration d'un tuteur veillant à la construction de connaissances qui ne sont ni purement conceptuelles ni purement instrumentales mais nées de l'alternance interactive entre théorie et pratique (Vincent 1982).

Nous pourrions imaginer la mise en place d'une fonction tutorale en nous appuyant sur le cadre référentiel proposée par Vivian Glikman (2008) :

- Un aide à **l'orientation et au choix du contenu**
- Un soutien **didactique**, centré sur les contenus des cours
- Un soutien **méthodologique** relatif à la manière d'aborder ces contenus
- Un soutien **métacognitif**, relatif au processus global d'apprentissage et visant à encourager l'autodirection (gestion du temps, de l'espace et des ressources, de repérage)
- Une aide **technique** pour s'approprier l'environnement informatique
- Une aide à **l'organisation d'un travail collectif**, essentiel pour animer une dynamique d'échanges et de collaboration entre apprenants
- Un soutien **psychologique et motivationnel**, offrant un appui moral et socio-affectif ;
- Une aide **sociale et personnelle**, portant sur des problèmes pratiques et matériels (logement, finances, santé...), périphériques aux études, mais fondamentaux quant à leur poursuite
- Une aide **"structurelle"** (relative aux structures institutionnelles), traitant de l'accès aux services administratifs, aux lieux de regroupement, à des ressources pédagogiques complémentaires

- Une aide **spécialisée**, liée à des besoins spécifiques (remédiations à une dyslexie, à l'illettrisme, maîtrise de la langue de travail pour les étrangers

La fonction tutorale permettrait de rééquilibrer le dispositif en donnant à chaque apprenant les mêmes chances.

Proposition n°3 : S'initier à l'accompagner

Comme le dit Gaston Pineau « S'initier à l'*ingenium* d'un accompagnement formateur est sans doute l'un des défis professionnels, mais aussi sociaux, existentiels, épistémologiques et méthodologiques, centraux actuellement. »¹⁶⁸

En effet, l'accompagnement ne peut « ni s'enseigner, ni s'initier seul et rapidement, une fois pour toutes. Il ne peut s'apprendre, comme le pointe l'étymologie du terme, qu'en allant vers (ac), avec (com) des apports substantiels, symbolisés par le pain (panis).¹⁶⁹ »

En effet, les deux propositions que nous avons formulées nous semblent réalisables dans la mesure où les pratiques pédagogiques sont en corrélation et en adéquation avec le principe d'une alternance intégrative basée sur la construction des connaissances à partir des expériences personnelles.

Nous pourrions envisager la mise en place d'un accompagnement collectif à partir d'une série d'ateliers animés par un professionnel de l'accompagnement. Ces ateliers viseraient la construction des connaissances à partir de l'expérience.

- Ateliers « Découvertes » : l'objectif serait de découvrir la pédagogie de l'alternance par l'interventions d'institutions reconnues dans le domaine, comme les CFA¹⁷⁰ ou les MFR¹⁷¹. En prenant appui sur le contenu, il serait proposé au groupe d'échanger sur le thème de l'alternance au regard de l'expérience individuelle vécue. La mise en commun des expériences permettrait au groupe de construire de nouvelles connaissances et de ne pas s'en tenir qu'à la représentation individuelle. Elle permettrait également de mieux de connaître les professionnalités (formateurs, chef de projet, concepteur

¹⁶⁸ Pineau G. (2015) « S'accompagner pour s'initier à l'*ingenium* d'un accompagnement formateur » in Education Permanente n°205/2015-4

¹⁶⁹ Ibid.

¹⁷⁰ Centre de Formation d'Apprentis

¹⁷¹ Maison Familiale et Rurale

multimédia...), de mettre en exergue les complémentarités ce qui pourrait servir l'enjeu de la mutualité dans le travail.

- Ateliers « Recherche » : l'objectif serait de développer l'autonomie individuelle et collective en proposant un travail d'enquête en petits groupes (deux ou trois) visant à développer et enrichir les connaissances en matière de FOAD. La liberté serait donnée aux membres de l'équipe d'organiser leurs recherches comme elle le souhaite et de déterminer l'objet de la recherche. Seul le temps serait imposé.
- Ateliers « Production collective » : à l'issue des éléments trouvés chaque groupe ferait une restitution sous forme de synthèse dont le contenu serait capitalisé (via l'outil Klaxoon par exemple). L'ensemble des connaissances développées par les « ateliers découverte » et les ateliers « Recherche », qui aura été mutualisé, confronté et délibéré viserait à la production collective d'une ingénierie pédagogique de la FOAD.

Ces temps d'ateliers permettraient également de développer l'esprit « équipe » par le développement du « sentiment d'efficacité personnel » (Bandura) du groupe. En effet, il permet de faire dialoguer des professionnalités différentes au service d'un objectif commun : le développement des bonnes pratiques en matière de FOAD.

Expérimenter cette pratique permet également de se rendre compte des différentes postures tenues « conduire », « escorter », « diriger » (Paul) par l'accompagnateur et d'envisager la situation d'apprentissage sous un angle nouveau. Cela nous semble être une alternative intéressante pour éviter de tomber dans l'écueil technique des modalités à distance.

CONCLUSION GENERALE

Ce voyage expérientiel démarré en septembre 2015 nous a permis de porter un regard étayé et averti sur la pratique de l'accompagnement dans le cadre d'un dispositif de FOAD.

Nous en avons saisi les enjeux et les paradoxes.

L'étude conceptuelle nous a permis de comprendre la spécificité des dispositifs de FOAD, les principes qui fondent l'apprentissage expérientiel ainsi que le rôle de l'accompagnement dans la construction authentique des connaissances. En confrontant nos savoirs théoriques à la réalité du terrain, nous avons identifié des freins et des paradoxes, dont nous avons tenu compte dans la formulation de nos préconisations.

L'ensemble de cette recherche nous a permis de mettre en exergue le rôle essentiel de l'accompagnement dans l'autoformation du sujet au sein d'un dispositif de FOAD.

Cette étude suggère une base de réflexion pour favoriser sur l'ingénierie pédagogique en FOAD en proposant la mise en œuvre d'un accompagnement prenant appui sur l'expérience comme support de construction des connaissances. Il nous semble intéressant de poursuivre l'étude autour de l'ingénierie pédagogique des dispositifs en alternance peu développée dans le champ de la formation professionnelle pour adultes.

REFERENCES ET INDEX

TABLES DES SIGLES

CFA : Centre de Formation d'Apprentis

COPANEF : Comité Paritaire National de la Formation professionnelle

CPF : Compte Personnel de Formation

FOAD : Formation Ouverte et A Distance

MFR : Maison Familiale et Rurale

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bandura A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris. De Boeck Universités.
- Beauvais M. (2012) « La recherche-accompagnement : des postures en retrait pour des visées autonomisantes » in *Pensées Plurielles*. Paris. De Boeck
- Blandin B. (2007) *Comprendre et construire les environnements d'apprentissage*. Paris. L'Harmattan.
- Birmelé B. (2015) « La place de la délibération dans l'accompagnement à la prise de décision » in *Education Permanente* n°205/2015-4
- Blanchot M. (1969) *L'entretien infini*. Paris. Gallimard.
- Boutinet J.P., Denoyel N., Pineau G., Robin J.Y., (dir.) (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris. PUF
- Boutinet J.P. (2009) *L'ABC de la VAE*. Paris. Eres
- Breton H. (2015) « Attention conjointe, coexplicitation de l'expérience et accompagnement en formation » in *Education Permanente* n°205/2015-4
- Dumazedier J. (1994) *La leçon de Condorcet*. Paris. L'Harmattan
- Dumazedier J. (1994) Vers une socio-pédagogie de l'autoformation. Nantes, premier colloque européen sur l'autoformation, 17 et 18 novembre, communication interne
- Dumazedier J. (1996) « Autoformation et médiation éducative » in *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n°32-33, p. 29-32
- Carré P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris. Editions la Documentation française.
- Carré P. (1993) « L'autodirection en formation ». Tours université François Rabelais, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, laboratoire des sciences de l'éducation et de la formation.
- Carré P. (1995) « L'autodirection en formation. Contribution à une analyse ternaire de l'autoformation » in *Education Permanente*, n°22, p221-232
- Carré P., (1996) « A la recherche d'une nouvelle galaxie » in *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n°32-33, p. 244-251
- Carré P., Moisan A., Poisson D. (1997) *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris. PUF.
- Carré P. (2001) *De la motivation à la formation*. Paris. L'Harmattan.

- Carré P., Tétard M. (2003) M. *Les ateliers de pédagogie personnalisée*. Paris. L'Harmattan.
- Carré P., Moisan, A. Poisson D. (dir.) (2010). *L'autoformation Perspectives de recherche* ». Paris. PUF.
- Carré P., Caspar P. (dir.) (2011). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris. Dunod. (rééd. 2011).
- Charlier B., Deschryver N., Peraya D. (2004). 2005, *Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides*. Montpellier. Réseau Education Formation (REF)
- Clénet. C. (2013). « L'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation. Pratiques relationnelles et effets formatifs », in *Revue Les Sciences de l'éducation*, vol. 46, n°2, 2013.
- Clénet. C. (2015). « Penser l'ingénierie de l'accompagnement en formation » in *Education Permanente*, n°205, décembre 2015.
- Charlier B. et Henri F. (dir.) (2010). *Apprendre avec les technologies*. Paris. PUF.
- Cornu L. (2015) « Accompagner : entrer en compagnie » in *Education Permanente* n°205/2015-4
- Cosnefroy L. (2010). « L'apprentissage autorégulé : état des lieux et perspectives en formation d'adultes » in *Savoirs*, n°23
- Cyrot P., Jeunesse C. Cristol D. (dir.) (2013). *Renforcer l'autoformation*. Lyon. Chronique sociale.
- Deci E., Ryan R. (2000), *What is the self in self-directed learning ?* in G. Straka (dir), *Conceptions of self-directed Learning*, Münster, Waxmann.
- Deci E., Flast R. (1955) *Why we do what we do. The dynamics of personal autonomy*. New York. Putnam
- Denoyel N. (2007) « Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique » in *Penser l'accompagnement adulte*. Paris. PUF.
- Eneau J. (2005) *La part d'autrui dans la formation de soi*. Paris. l'Harmattan
- Eneau J. (2005) « Formation d'adultes et dispositifs hybrides : comment « faire confiance à distance » ? » article universitaire Université Rennes 2
- Galvani P. (1991) *Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs les Ateliers Pédagogiques Personnalisés*. Lyon. Chronique Sociale.

- Galvani P. (2006) « L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique » in Education Permanente n°168
- Gaulier S. et Pesce S. « Réciprocité, agir collectif et identité professionnelle » in Education Permanente n°205/2015-4
- Geay A. (2007) « L'alternance comme processus de professionnalisation : implication et didactique » in Education Permanente n°172/2007-3
- Glikman V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Paris. PUF.
- Sorel M. (2010), « Les besoins de formation, les besoins en formation : de l'utopie à l'ingénierie module », *dans le cours en DURF Université René Descartes portant sur l'analyse des besoins Formation de formateurs, janvier 2013.*
- Jézégou A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris. L'Harmattan.
- Jézégou A. (2005) *Formations ouvertes. Libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris. L'Harmattan.
- Le Bouëdec G. (2001) *L'accompagnement en éducation et formation un projet impossible ?* Paris. L'Harmattan
- Le Bouëdec G. (2002). « La démarche d'accompagnement, un signe des temps » in Education Permanente, n°153, décembre 2002.
- Lecocq Sureau C. (2002) « L'apprentissage de l'accompagnement dans le cadre de l'alternance » in Education permanente n°153/2002-4.
- Lerbet-Sereni (2015) « Accompagnement et autonomie : un évident paradoxe » in in Education Permanente n°205/2015-4
- Morin E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*. Paris. ESF.
- Nuttin J. (1980) *Théorie de la motivation humaine*, 4e édition. Paris. PUF. (rééd 2000)
- Parmentier C. (2012) *L'ingénierie de formation*. Paris. Eyrolles.
- Paul M. (2004) *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris. L'Harmattan.
- Paul M. (2009) Note de synthèse : L'accompagnement dans le champ professionnel, état des lieux » in Savoirs n°20
- Paul M. (2015) « L'accompagnement : de la notion au concept » in Education Permanente n°205/2015-4
- Peraya D. (1999) « Médiation et médiatisation : le campus virtuel » in Cairn Info, n°25
- Peraya D. 2012. Quel impact les technologies ont-elles sur la production et la diffusion

des connaissances ? in Question de communication n° 21, 2012

- Pineau G. (1987) « Temps et contretemps » in Education Permanente
- Pineau G. (1998) *Produire sa vie : autoformation et autobiographie* » Paris. L'Harmattan (rééd. 2012)
- Pineau G. (2015) « S'accompagner pour s'initier à l'ingénium d'un accompagnement formateur » in Education Permanente n°205/2015-4
- Pineau G et Courtois B. (1991) La formation expérientielle des adultes. Paris. La documentation française.
- Pineau G. et Legrand J.P. (1993). *Les histoires de vie*. Paris. PUF. (rééd. 2013)
- Poulin M. (2015) « L'accompagnement professionnel des publics : une démarche intégrative indissociable du parcours » in Education Permanente n°205/2015-4
- Prévost H. (1994) *L'individualisation de la formation autonomie et/ou socialisation*. Lyon. Chronique Sociale.
- Ricoeur P. (2004) *Parcours de la reconnaissance*. Paris. Folio Essais
- Sauvé L. (1993) *Individualisation de la formation recherche et exemples : les effets d'autonomisation dans les programmes universitaires individualisés*. Publié sous la direction de Louise Sauvé et de Gaston Pineau. Tours, Groupe de recherche interuniversitaire pour l'individualisation des programmes (G.R.I.I.P.). Centre Grand Ouest de Coopération franco-québécoise, laboratoire des sciences de l'éducation et de la formation, p 7-59
- Schön D. (1994) *Le praticien réflexif*. Paris. Les éditions logiques
- Semetey A. (1992) *Le multimédia... mais c'est très simple !* Paris. Dunod.
- Schunk D., Zimmerman B. (2008) *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Simard D. (1996) *Carl Rogers et la pédagogie ouverte. Les pédagogies, theories et pratiques de l'antiquité à nos jours*. Montréal. Gaëtan Morin Editeurs
- Vassileff J. (1999) *Histoire de vie et pédagogie du projet*. Lyon Chronique Sociale
- Vial M. Caparros-Mencacci N (2007) *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles. Le Boeck.
- Wittorski R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris. L'Harmattan.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	P.2
---------------------	-----

INTRODUCTION GENERALE	P.5
-----------------------------	-----

PARTIE 1 : ANCRAGE/CONTEXTE.....P.7

1. AUX RACINES DE LA RECHERCHE.....P.8

1.1. Un cheminement qui démarre en 2013.....	P.8
1.2. La formation professionnelle et la multimodalité.....	P.11
1.2.1. Les étapes clés du développement de la formation professionnelle....	P.11
1.2.2. L'arrivée du numérique dans la formation professionnelle.....	P.12
1.2.3. L'institutionnalisation des TIC : l'acquisition de la compétence « TIC ».....	P.14
1.2.4. Les nouvelles modalités technologiques de la formation.....	P.16
a) Dans le champ de l'éducation : les TICE.....	P.16
b) Dans le champ de la formation professionnelle : le <i>e-learning</i>	P.17
1.2.5. Vers la multimodalité : le <i>blended learning</i>	P.19
1.3. Demos et le marché de la formation.....	P.20
1.3.1 Un ajustement constant au marché.....	P.20
1.3.2 La multimodalisation de son offre de formation.....	P.22
a) Modalités en présentiel.....	P.22
b) Modalités en distanciel.....	P.22
c) Modalités mixées.....	P.23
1.4. Une première question de départ	P.24

PARTIE 2 : APPROCHE CONCEPTUELLE.....P.25

1. L'INGENIERIE DE LA FORMATION OUVERTE ET A DISTANCE.....P.26

1.1. Le dispositif de formation	P.26
1.1.1. Définitions.....	P.26
1.1.2. Construire le dispositif : trois niveaux.....	P.27
a) La situation de formation systémique : niveau macro.....	P.27
b) L'ingénierie de formation : le niveau méso.....	P.29

c) L'ingénierie pédagogique : le niveau micro.....	P.30
1.2. L'ingénierie d'un dispositif de FOAD.....	P.31
1.2.1. Définitions.....	P.31
1.2.2. Une ingénierie de formation particulière.....	P.32
1.2.3. La complémentarité de l'équipe dans la scénarisation pédagogique...	P.35
1.2.4. Une ingénierie pédagogique autonomisante.....	P.37
1.3. La situation d'apprentissage dans un dispositif de FOAD.....	P.40
1.3.1. L'origine et le développement de l'autoformation.....	P.40
1.3.2. Les différentes approches connues de l'autoformation.....	P.41
1.3.3. L'autoformation éducative dans les dispositifs de formation.....	P.43
a) L'autodirection de son apprentissage.....	P.44
b) Le sentiment d'efficacité personnelle.....	P.46

2. L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL : UNE CONSTRUCTION

AUTHENTIQUE DES CONNAISSANCES	P.48
2.1. La place de l'autre dans l'apprentissage.....	P.48
2.1.1. L'apprentissage vicariant.....	P.48
2.1.2. Le groupe dans l'apprentissage.....	P.49
2.1.3. L'apprentissage social virtuel.....	P.50
a) La collaboration.....	P.50
b) La communauté.....	P.51
c) L'apprentissage par le réseau.....	P.52
2.2. La place de l'agir dans l'apprentissage	P.52
2.2.1. Appréhender l'expérience.....	P.52
2.2.2. En quête de sens.....	P.54
2.2.3. La démarche de réflexivité.....	P.54
2.2.4. L'alternance des espaces et des temps.....	P.55
2.3. La place du monde dans l'apprentissage.....	P.56
2.3.1. La tripolarité de l'apprentissage.....	P.56
2.3.2. Une nouvelle connaissance de soi.....	P.57

3. L'ACCOMPAGNEMENT : UN ESPACE DE DEVELOPPEMENTP.59

3.1. L'accompagnement : état des lieux.....	P.59
3.1.1. L'accompagnement : de quoi parle-t-on ?	P.59

3.1.2.	Les trois dimensions de l'accompagnement.....	P.60
3.1.3.	Le registre dans lequel s'inscrit l'accompagnateur.....	P.61
3.2.	« Se joindre à » : la relation comme support essentiel	P.62
3.2.1.	Une question de postures et de contexte.....	P.62
3.2.2.	La reconnaissance de l'autonomie : de l'apprenance à la réciprocité..	P.63
3.2.3.	Un lien asymétrique essentiel.....	P.65
3.2.4.	La confiance : le socle.....	P.66
3.3.	« En même temps que » : la création de l'attention.....	P. 68
3.3.1.	Le rôle des médiations cognitives.....	P.68
3.3.2.	Le temps de l'exploration de l'expérience.....	P.68
3.3.3.	L'espace d'interlocution dialogique.....	P.70
3.3.4.	Vers le Kaïros.....	P.71
3.4.	« Pour aller vers » : de la mutualisation à la délibération.....	P.73
3.4.1.	Le travail mutuel : le co- à l'œuvre dans l'accompagnement.....	P.73
3.4.2.	Le lien avec le projet existentiel.....	P.74
3.4.3.	La délibération : le passage vers l'agir.....	P.75

4. DE LA QUESTION DE DEPART A LA PROBLEMATIQUE.....P.78

PARTIE 3 : L'ENQUETE TERRAIN.....P.80

1. LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHEP.81

1.1.	Le recueil des données.....	P.81
1.1.1.	L'entretien « non directif ».....	P81
1.1.2.	L'entretien semi- directif	P82
1.2.	L'élaboration des guides d'entretien	P.83
1.2.1.	Guide d'entretien « non directif » auprès des formatrices.....	P83
1.2.2.	Guide d'entretien « semi directif » auprès des chefs de projet et du concepteur pédagogique.....	P84
1.3.	La transcription des entretiens	P.84
1.4.	La construction de la grille d'analyse	P.85
1.5.	La méthode pour l'analyse de contenu	P.86
1.5.1.	Une première lecture.....	P86
1.5.2.	L'analyse du contenu.....	P86
1.5.3.	L'analyse croisée.....	P87

1.5.4. Le retour réflexif.....	P.87
2. L'ANALYSE DES ENTRETIENS.....	P.89
2.1. Analyse de l'entretien avec Anouki	P.89
2.2. Analyse de l'entretien avec Isilde	P.96
2.3. Analyse de l'entretien avec Victore	P.103
2.4. Analyse de l'entretien avec Marie-Lise.....	P.109
2.5. Analyse de l'entretien avec Maria	P.114
2.6. L'analyse croisée des données : le dispositif de FOAD.....	P.120
2.7. L'analyse croisée des données : l'apprentissage expérientiel et l'accompagnement.....	P.124
2.8. Le retour réflexif sur l'analyse de contenu.....	P.128
3. INTERPRETATION ET PRECONISATIONS.....	P.129
3.1. L'interprétation des résultats	P.129
3.2. Nos préconisations	P.135
CONCLUSION GENERALE.....	P.143
REFERENCES ET INDEX.....	P.144
TABLE DES SIGLES.....	P.145
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	P.146
TABLE DES MATIERES	P.150
ANNEXES	P.154
TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE MARIE-LISE.....	P.155
TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE MARIA.....	P.166
TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE ANOUKI.....	P.177
TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE VICTORE.....	P.185
TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE ISILDE.....	P.196
GRILLE D'ANALYSE D'ENTRETIEN.....	P.210

ANNEXES

1 **Entretien**

2 **Intervieweur : M1 (Maryline)**

3 **Interviewée : formatrice en développement personnel ML2 (Marie-Lise)**

4 **Durée : 45 mn 04**

5 **22 janvier 2016**

6
7 **M1:** Je voudrais savoir comment tu fais pour faire apprendre des choses aux personnes que tu
8 as en formation ? Qu'est-ce que tu mets en place comme approche pédagogique ? Comment tu
9 construis tes déroulés pédagogiques ? Quels sont les éléments essentiels pour toi pour que les
10 gens comprennent, qu'ils transforment l'information en connaissance... Comment ça s passe ?
11

12 **ML2 :** C'est difficile pour moi. C'est très spontané. Rien que le mot « apprentissage » déjà,
13 pour moi il est déjà euh, il emmène, il dirige. Pour apprendre, tu diriges ton groupe, tu as un
14 objectif qui est qu'il faudrait qu'ils apprennent quelque chose. On est d'accord ?
15

16 **M1:** Oui, on est d'accord.
17

18 **ML2:** Et que quelque part, pour moi, tout ça n'est pas très très intuitif j'te l'cache pas, même si
19 j'ai fait un certain nombre de formations, notamment la dernière formation en ANP, en
20 approche neurocognitive. Pour moi, pour faire quoiqu'ce soit avec un collectif, c'est d'abord
21 de créer un climat. Euh... C'est banal c'que j'te dis là j'trouve. J'le dis en permanence. Tu vois
22 c'est faire en sorte que dans ces premières minutes, ces premières heures, il faut créer un climat
23 qui va d'abord être un climat de sécurité, parce que quelque part, tu n'apprends, tu n'es capable
24 d'aller chercher un territoire, tu n'es capable d'apprendre, c'est à dire de chercher à se remettre
25 en question, que si tu es ouvert à accéder à ce territoire, et accéder à ce territoire c'est lever tous
26 les freins qui peuvent être associés à l'apprentissage et à la rencontre d'un collectif. C'est déjà
27 peur de passer pour le guignol, peur de pas être à la hauteur, peur de l'inconnu, et puis la peur
28 que les choses soient répétées. La peur que euh. Voilà. Donc ya, à mon sens, un sens très
29 particulier à donner à ces premières minutes, où... à la façon dont les gens font connaissance,
30 à la façon dont toi tu vas te présenter, dans quelle mesure tu vas poser des règles du jeu,
31 relationnelles, pour que les gens le plus vite possible se sentent en sécurité, et très vite aient la
32 possibilité de s'dire voilà « sortons de nos rôles et parlons de personne à personne, parlons euh
33 de l'essentiel ». Tout ça la PNL le dit hein, la PNL dit dans la communication y a deux
34 ingrédients : la relation et l'information. Et là quelque part j'suis en train d'parler d'ça.
35 Favoriser d'abord la relation. Ca, ça m'paraît déjà euh...
36

37 **M1:** Et ça tu crois qu'on peut l'faire même si on n'est pas en face-à-face pédagogique ?
38

39 **ML2:** Alors, donc euh voilà.
40

41 **M1:** (rire)
42

43 **ML2 :** (rire) Bon euh je ne sais pas. Je ne pratique pas les formations non présentielles. Je ne
44 suis pas sur un canal de connaissance, je n'ai pas expérimenté ça. C'est vrai que quelque part
45 moi je me questionne sur cette capacité que, par le biais d'un intermédiaire qui s'appelle un
46 écran euh, à pouvoir amener la personne à cet état d'esprit d'ouverture. Voilà. Ce qui m'amène
47 à dire que tout dépend de l'objectif. L'objectif, si l'objectif est d'obtenir de la connaissance, de
48 la compétence pour moi c'est tout à fait OK, j'veux dire à la limite euh utiliser des outils comme
49 le *e-learning* etc pourquoi pas. Surtout que je viens de lire un article là, très intéressant. De faire
50 le distingo entre « compétence » et « talent ». Alors bon on pourrait dire « talent » comme on

pourrait dire autre chose mais c'est à dire que, aujourd'hui pour moi d'ailleurs, moi c'est pas de la compétence, c'est à dire une capacité à trouver le bon outil à la bonne situation (...) autour de moi. Aujourd'hui pour moi l'enjeu de l'accompagnement il est beaucoup plus méta, il est comment je peux faire en sorte de développer ma capacité d'agilité, d'adaptabilité, pour que quelles que soient les situations, quel que soit le degré de la compétence, je sois capable de pouvoir m'adapter aux évolutions. Donc aujourd'hui pour moi l'enjeu il est n'est plus seulement dans la compétence, même s'il en faut, mais dans la capacité de rester en permanence dans cette capacité d'agilité et d'adaptation.

M1: Plus que finalement être centré sur des contenus ?

ML2: Alors les deux ne sont pas antinomiques. Si tu es « compétent » plus « agile » c'est royal au bar. C'est à dire que si tu es compétent sans agilité ça s'arrête très vite. Et que si tu es agile sans être compétent tu pourras toujours te débrouiller.

M1 : hum hum.

ML2: Tu vois ? J'ai un très bel, alors je viens de le lire ce matin alors tu vois euh. Ya un article que j viens de lire, c'est Christian Dior qui décide d'aller à New York dans une très très belle boutique pour voir un p'tit peu comment sont achalandées ses boutiques. Et il se met en observation. Et arrive une femme euh sortant d'une limousine, magnifiquement sapée euh, elle arrive en panique et elle dit « S'il vous plaît », elle s'adresse à la directrice du magasin, « S'il vous plaît il me manque un chapeau, j'ai un déjeuner extrêmement important, trouvez-moi un chapeau. » La dame dit « Ecoutez, je suis désolée, dans le délai qui nous est imparti, dans cette boutique il n'y a pas de chapeau, nous avons une chapeauterie mais elle est fermée à cette heure-ci ». Bref, la réponse est « Je ne peux rien faire pour vous ».

Donc la cliente en panique euh, pas contente, voilà, reste là plantée (...) et Dior arrive auprès de cette femme et dit « Madame, que puis-je pour vous ? » « Bah oui j'ai un déjeuner... » alors il dit « Effectivement nous n'avons pas de chapeaux. Mais j'ai peut-être quelque chose à vous proposer ». Et donc il part à l'arrière de la boutique, il va chercher un très joli ruban, un peu épais, rouge, vu qu'elle avait une robe rouge, prend des épingles, et il lui positionne sur sa tête le ruban et les épingles et en quelques minutes, il lui fait un chapeau juste exceptionnel.

M1 : rire

ML2: Tu vois c'est que j'veux dire ? Bah pour moi voilà, j'ai trouvé cet exemple super. Parce que pour moi, notre travail aujourd'hui auprès des managers, et auprès des collaborateurs, auprès de n'importe quelle personne dans la vie aujourd'hui comme il dit très justement c'est pas réussir dans la vie c'est réussir sa vie, euh c'est de voir dans quelle mesure nous pouvons contribuer à aider les gens à être dans sa capacité d'agilité.

J'ai pas d'chapeau mais qu'est-ce que j'peux quand même inventer, qu'est-ce que j'ai sous l'coude, qu'est-ce que j'ai en moi comme ressource pour pouvoir avec cette situation nouvelle, produire une réponse adaptée. Pour moi l'accompagnement c'est ça aujourd'hui, les outils, Internet tout ça, oui. Tu trouveras toutes les outils du monde. Oui c'est sûr. L'enjeu, en tout cas pour moi, il est plus là aujourd'hui.

Il est dans cette capacité à croire en soi, en ses capacités (...) il y a beaucoup de choses..

M1 : ... le sentiment d'efficacité personnel...

100 Marie-Laure Leymonerie : ouais.. de prendre pouvoir sur les choses, confiance en soi, curiosité,
 101 ouverture.
 102

103 **M1:** Et ça du coup, c'est des choses que tu travailles quand t'es en formation avec euh...
 104

105 **ML2:** Oui voilà, tout ça. Alors après ça veut dire quoi. Déjà je ne passe jamais de slides, déjà
 106 ça commence comme ça. D'ailleurs les gens me disent « Merci. Enfin une formation où on
 107 n'est pas gavé de slides ». Euh où euh où je crée quand même le (..) des espaces euh de partage
 108 et d'écoute, puisque l'idée c'est justement de lever les freins « Ouais mais ça Marie-Laure, tu
 109 comprends, c'est pas possible, on peut pas faire, c'est pas possible nin nin nin nin ». Ok. « Euh,
 110 qu'est-ce qu'est pas possible ? »
 111

112 **M1:** tu veux dire que les gens avec qui tu es, tu crées un climat qui leur permet le plus possible
 113 de se permettre de s'exprimer... des freins... des inquiétudes, choses qui semblent
 114 impossibles...
 115

116 **ML2:** Ouais. De se mettre en méta. De se mettre en observation d'eux dans la situation, et de
 117 bénéficier.... C'est un peu comme un principe de co-développement finalement sans l'dire. Et
 118 de bénéficier quelque part dans cet échange de cette capacité à réfléchir, en fait c'est à
 119 réapprendre à réfléchir. Je suis désolée de dire ça parce que ça fait un peu euh...
 120

121 **M1:** Non non.
 122

123 **ML2:** à réfléchir à « Qu'est-ce que j'ai qu'est chouette qu'j'garde. Qu'est-ce qui m'semble
 124 impossible et dans quelle mesure c'est c'est... se sortir de cet impossible à partir du « C'est pas
 125 facile mais ya quand même moyen d'essayer quelque chose ».
 126

127 **M1:** C'est un peu se rapprocher peut-être de son expérience, tout c'qu'on a en tant que nous,
 128 en tant qu'personne tu sais, de réapprendre à... on a souvent tendance à croire qu'une fois
 129 qu'c'est acté, c'est derrière t'sais, ça existe plus un peu quelque part.
 130

131 **ML2:** C'est passé, ouais. Oui on ramène tout ça. On est dans une position de réflexion. C'est
 132 ça qui fait réfléchir les gens. C'est sortir des habitudes ça c'est évident. Et de dire « qu'est-ce
 133 qui nous empêche d'y croire ? » « Qu'est-ce que...qu'est-ce qu'il se passe ? » Enfin voilà.
 134 C'est... Parce que ce processus de réflexion co-partagé permet d'accéder à ce territoire, qu'on
 135 appelle le « territoire préfrontal » et qui est ce territoire de l'agilité et de l'adaptabilité. Et s'ils
 136 expérimentent cette capacité de recul, de questionnement sur moi et la situation, je mise sur le
 137 fait qu'en l'ayant expérimenté en collectif, ils puissent éventuellement, dans certaines
 138 situations, faire « Stop » et se dire « Ok. Qu'est-ce .. » et là, accéder à cette capacité
 139 d'adaptation.
 140

141 **M1:** Ils arrivent à transférer de la salle au terrain... ? T'sais parce qu'il se passe des trucs parfois
 142 dans le groupe finalement où t'as l'impression qu'c'est particulier dans l'groupe que tu te
 143 permets de.
 144

145 **ML2 :** Exactement. C'est exactement ce qu'ils disent d'ailleurs.
 146

147 **M1:** Ouais. Et du coup, ils arrivent, tu penses, aussi à la faire quand ils reviennent dans le...
 148

149 **ML2:** Bon, c'est difficile à dire...

M1 : J'sais pas si parfois tu fais des retours d'expérience avec les gens... même si c'est pas toujours facile à vendre.

ML2: alors... la première réflexion est souvent « Ouais mais Marie-Laure là, c'est parce que c'était vous, parce que c'était nous, on s'est bien entendu, parce que... » OK.

Ca effectivement tu peux pas rester avec ça parce que sinon... mais après on fait de la visualisation, « Mais alors dans la vraie vie alors, dans la vraie vie de demain dans quelle mesure cette démarche là vous ne seriez pas en mesure de le faire ? »

En « Gestion du stress » je travaille sur un exercice où justement on part d'une situation réelle vécue actuellement et je les amène à avoir une démarche de réflexion et c'est en petit groupe. Donc c'est co-partagé. Donc ya aussi des exercices que j'ai faits en salle où je vais produire une réflexion euh pour accéder effectivement à ce territoire préfrontal, en me basant sur une situation réelle. C'est qui fait qu'ils ressortent en ayant des axes de possibles, c'est pas facile. Ca, ça permet d'être très concret sur leur cas. Euh voilà. Après comme tu dis, la mise en application, c'est là où tu deviens humble dans cette histoire. Tu as finalement assez peu de retours, de c'est qui s'est produit dans la vraie vie, sauf quand j'ai fait du coaching. Où là bien sûr on peut se permettre de laisser les gens de tater des choses et en coaching si dire qu'est-ce qu'il s'est passé, qu'est-ce qui n'a pas marché. Et si ça a marché, qu'est-ce qui a marché. En formation c'est beaucoup plus compliqué car j'ai peu de retours. Les seuls retours que j'ai parfois c'est (...). Là encore former dernièrement chez Humanis, c'était sur de la prise de parole en public donc communiquer avec, j'ai eu le retour d'un monsieur qui avait une présentation très très importante à faire et il m'a fait un retour en m'ayant dit « Bon voilà j'ai réussi à (...) » Ya des fois des gens qui t'ont des retours parce que (...) mais j'ai peu de prise sur c'est qui s'est passé en vrai. En sachant qu'il appartient à la personne aussi hein. Mais euh je me dis que toute façon dans le travail que je tente de partager avec toi, la notion de mise en application, rien qu'ce terme là (...)

M1 : Ouais.

ML2: puisqu'il s'agit plutôt de « Bon alors, t'as mis en application ma belle ? » qu'une façon de vivre le monde, d'être avec le monde... tu vois c'est que j'ai voulu dire ? Une petite graine qu'on a mis dans le pot et pis bah la graine il faut qu'elle pousse quoi.

M1: C'est aussi permettre l'ouverture et comme tu dis, la mise en application elle peut être différente, elle peut prendre plus de temps, prendre des formes différentes, c'est pas forcément un chemin. C'est difficile ça même dans les évaluations quand les gens y... bon d'ailleurs ils ne font pas d'évaluation pédagogique, fin c'est pas très formatif quoi. Et c'est qui est attendu c'est d'être la transformation immédiate (...)

ML2: C'est ça. Et là, c'est un *bugue* total. Pour moi aujourd'hui, ce que j'essaie de faire, parce que malgré tout, je travaille pour vivre dans mon métier, c'est que j'essaie d'amalgamer dans mes formations à la fois des choses comme j'ai dit euh, un éclairage mécanique, physiologique et puis de l'outil pour des problèmes de com', pour pouvoir un peu mixer ça. Et effectivement, ça a du sens aussi de pouvoir aussi donner de l'outil pour pouvoir permettre aussi de transformer. Mais... C'est vrai que la notion de « mise en application » elle a du sens quand tu travailles sur de la transmission de compétence, mais la « mise en application » ne veut plus rien dire quand tu travailles sur le développement des ... alors on va dire « Talents », le développement de l'agilité parce que c'est très difficilement palpable. Et en tout cas, moi aujourd'hui, c'est des critères pour évaluer ce degré d'agilité. D'ailleurs Jacques Fradin, qui est

200 donc celui qui a monté, c'est un scientifique parce qu'il travaille sur le cerveau, qui a monté
 201 cette formation en approche neurocognitive, a tenté l'année dernière euh de créer justement un
 202 référentiel de ce qui pourrait être cette fameuse capacité d'agilité. Et bon ça a du mal à ... c'est
 203 extrêmement compliqué.
 204 Quand on voit la complexité du cerveau et c'est extrêmement compliqué de le processus de...
 205 là on est vraiment dans le développement personnel. Voilà.
 206
 207 **M1** : Pis on n'est pas encore préparé peut-être à ça, aussi... Tu vois dans les entreprises. Même
 208 si on en parle plus qu'avant mais...
 209
 210 **ML2**: On en parle de plus en plus, je n'arrête pas de voir ça partout...
 211
 212 **M1**: Et tes clients ils t'en parlent ?
 213
 214 **ML2**: Non. (rire)
 215
 216 **M1**: Ouais voilà. (rire) Nous, on est intéressées en plus tu vois, donc c'est vrai qu'on lit, on
 217 écoute et tout mais c'est vrai que parfois dans les entreprises ça passe pas. C'est comme si tu
 218 voulais vendre des ateliers de coutures de je-sais-pas-quoi, t'as l'impression qu'tu parle une
 219 autre langue.
 220
 221 **ML2**: Alors ya un vrai boulot. Alors j'ai l'impression d'être face à une montagne. Moi
 222 personnellement ça m'intéresse parce que j'me dis euh voilà euh j'ai envie de faire du bon
 223 boulot, j'ai pas envie de faire n'importe quoi, j'ai envie de défendre ça alors moi j'le fais un
 224 peu en contrebande enfin voilà. Mais ya vraiment quelque chose, une prise de conscience qu'y
 225 reste à faire, sur cette notion de faire du management, comme ils le disent dans l'article, pas un
 226 management basé sur la compétence mais un management basé sur la capacité à... sur
 227 l'intelligence adaptative. C'est ça être « manager » aujourd'hui. Et c'est ça que j'veux
 228 développer chez mes collaborateurs. Parce que ça change en continu tout autour.
 229
 230 **M1**: D'ailleurs ça m'amène à une autre question, c'est que toi tu dis qu'c'est difficile de faire
 231 comprendre ça, d'en parler, parce que les gens dans les entreprises ne sont pas encore ouverts,
 232 mais est-ce que toi tu bosses avec d'autres formateurs ? D'autres pairs avec qui t'échanges, (...)
 233 tu confrontes aussi parfois des avis... mais qui peuvent être aussi des soutiens pour commencer
 234 à démocratiser certains trucs. Ya un travail d'équipe ou pas quand on est tout seul à former ?
 235
 236 **ML2**: Ouais c'est pas facile. C'est un univers euh où euh, ça peut paraître paradoxal, mais c'est
 237 un univers peu partageur l'univers de la formation.
 238
 239 **M1** : hum.. ça m'étonne pas.
 240
 241 **ML2**: Et que tous les formateurs te diront de façon très déclarative « Partageons c'est
 242 formidable »...
 243
 244 **M1** : (rire)
 245
 246 **ML2** : Et puis quand il s'agit de mettre sur la table et de partager, des approches et des outils
 247 ya plus personne. On est dans une peur... euh donc voilà. C'est compliqué de partager, alors
 248 moi je fais pas mal de formations, j'ai gardé des contacts avec des gens qui sont « coach » et
 249 j'ai déjeuné avec un garçon avec qui j'étais (...) ça nous permet de parler, d'échanger... Co-

250 construire, j'ai du mal. On est happé aussi par la vie, par les animations, par les formations, et
251 je pense que... c'est vrai, t'as... c'est important de se lier. La réalité est qu'aujourd'hui, je suis
252 toute seule, donc ouais c'est une réalité, bon moi ça me va bien d'être seule, mais ça m'intéresse
253 aussi beaucoup d'être dans ces réflexions partagées. Enfin je me forme quasiment tous les ans,
254 je me forme tous les ans, mais... c'est une façon de rencontrer des gens... Co-partager... euh...
255 actuellement j'le fais pas. Mais j'aimerais bien. Parce qu'après il faut aussi trouver des gens
256 avec qui tu vois ça switch euh...

257
258 **M1**: Oui alors ouais pour co-construire c'est vrai qu'c'est plus simple et j'pensais aussi à parce
259 que parfois tu vois t'as des... nous on a des fonctionnements où on ya des délibérations donc
260 t'as un groupe de gens dans ma fac pour euh construire certaines thématiques qui ne sont pas
261 issus des mêmes disciplines, donc t'en as c'est la « psycho », d'autres c'est les « sciences de
262 l'éducation », d'autres ça va être « sciences dures » entre guillemets, et ils se réunissent pour
263 se ... fin pas se fighter, pour contre-argumenter des choses, apporter des points de vue qui sont
264 radicalement opposés...

265
266 **ML2** : j'adore

267
268 **M1** : Et ils nous expliquaient hyper compliqué à faire, qu'il fallait s'auto-discipliner, garder ces
269 groupes dans la durée ou dans l'année tu vois, faire des réunions, se confronter, arriver avec du
270 matériel, expliquer pourquoi tu crois qu'ça c'est bien ou pas bien, et ça m'a posé question en
271 fait parce que j'me suis dit tiens « moi, est-ce que dans mon métier je fais ça ? »

272
273 **ML2** : c'est ça

274
275 **M1** : est-ce que quand j'dis des trucs à mes clients, j'ai été partager ou confronter à d'autres
276 avis...

277
278 **ML2** : ouais.

279
280 **M1** : Et pas tant qu'ça. Et je pensais à aussi parce que comme la formation elle se multimodalise
281 et qu'il y a beaucoup de gens qui travaillent sur un même dispositif et ces gens là en fait, est-ce
282 que vraiment ils se... le concepteur pédagogique numérique est-ce que vraiment il partage, il
283 se frotte à quelqu'un qui est issu de la formation en présentiel avec sa façon d'animer et tout ou
284 pas ? Et j'ai pas encore la réponse et c'est pour ça que je te posais la question si toi dans ton
285 environnement t'as des gens que tu vois comme ça, avec qui tu partages des choses ou pas ?

286
287 **ML2** : C'est vrai. J'le fais moi quand j'suis en formation. Parce que dans ces formations
288 j'rencontre euh et bien le garçon avec qui j'ai déjeuné hier. Il fait un métier de commercial mais
289 il fait aussi de l'accompagnement de fin de vie. Donc j'ai rencontré des gens comme ça :
290 photographe, infirmier, coach... A l'occasion de ces rencontres et de ces formations, là c'est
291 du bonheur, parce que... fin moi j'adore ces moment-là, parce que tu évoques une façon de
292 regarder les choses... mais la réalité, au delà de ça, de ces exercices là, moi je le regrette... ma
293 réalité à moi, c'est que malheureusement... moi j'aimerais tu vois pouvoir un jour construire
294 un module de formation qui est une formatrice en ANP, un psy.
295 Dans la réalité je ne le fais pas.

296
297 **M1** : Et t'as déjà bossé dans des dispositifs de formation où il y avait plusieurs personnes qui
298 bossaient, sur un parcours de formation où vous deviez collaborer et tout ?

299

300 **ML2** : Oui, ça j'le fais pour Euler Hermes là en ce moment, où il y a 3 ou 4 formateurs où on
301 s'est retrouvés pour un peu évoquer qui fait quoi etc. Mais on est tous dans la même veine. On
302 vient tous un peu du même moule euh...voilà. Donc c'est pas très confrontant. Comme il y a
303 un regard complétement dégagé ... mais c'est aussi à nous, en tant que formateur, c'est de notre
304 responsabilité nous, on parle d'agilité tout à l'heure, de lire, ne pas que des trucs de formations,
305 lire de la sociologie, lire de la psychologie, parce que tout ça nourrit aussi... On est dans
306 l'humain donc euh...

307
308 **M1** : Bien sûr.

309 Ma dernière question ça serait, et attention pas des moindre, ça serait quoi pour toi une
310 formation idéale ? Si tu devais rêver la construction d'une formation, elle aurait quelle forme ?
311 Ça peut être tout et n'importe quoi.

312
313 **ML2** : Ah ouais

314
315 **M1** : Long pas long. Fin... On peut tout imaginer finalement.

316
317 **ML2** : Donc tu me parlais de « formation » donc on est déjà dans un format qui s'appelle « la
318 formation » ?

319
320 **M1** : Oui alors peut-être que j'emploie pas le bon mot.

321
322 **ML2** : D'accord. Ou est-ce qu'on est dans l'accompagnement idéal ? Parce que « formation »
323 c'est déjà une modalité en tant que telle.

324
325 **M1** : Je pensais à la formation parce que je me mettais dans ta posture de formatrice, mais
326 effectivement ouais, l'accompagnement quel accompagnement pourrait être...

327
328 **ML2** : Idéal ?

329
330 **M1** : Quel accompagnement pourrait-être un accompagnement idéal ?

331
332 **ML2** : Ce qui est sûr c'est que je pense que c'est forcément quelque chose qui s'inscrit dans le
333 temps. C'est la première chose. Pour moi le temps euh.. alors par rapport à tout ce que j viens
334 de dire il faut rester cohérent, c'est forcément le temps qui le permet. C'est une première chose.
335 Pour moi ya aussi euh... alors j'sais pas j'suis partagée là, c'est aussi une formation euh... c'est
336 un accompagnement qui peut quand même certainement se faire dans des modalités
337 complémentaires justement c'est à dire euh... des modalités complémentaires et qui chaque
338 fois... expérimenter dans cette modalité euh... expérimenter une façon de réfléchir aux choses.
339 Tu vois c'que j'veux dire ?

340
341 **M1** : Oui.

342
343 **ML2** : Donc dans la modalité virtuelle , ma façon de réfléchir aux choses elle est très technique,
344 compétences... euh tu vois. Dans ma modalité de coaching elle est très euh.. tu demandes aux
345 candidats d'aller chercher les réponses... voilà. Dans la modalité de co-dév, dans le rôle du
346 « savoir me faire aider », partager, donc que chaque modalité, tu vois à chaque fois ya deux
347 niveaux, dans chaque modalité ya ... ça m'apprend à... savoir euh.. ça m'apprend. Et puis...

348
349 **M1**: une forme d'autoformation... une mise en forme de soi.

350
351 **ML2** : voilà exactement. Et donc de me regarder dans des postures différentes euh... On n'est
352 pas unique, on n'est pas « 1 » euh... On peut être plein de choses, on peut être plein de formes.
353 Voilà. Donc pour moi ya ça, le temps, les modalités, se voir être quelque chose et faire q chose
354 au regard d'un environnement qui est celui-là. Et puis la formation idéale, pour moi, c'est celle
355 où ces gens-là sortent de cet accompagnement... comment dire ça... se sentent confiants. Fin tu
356 vois c'est un peu basique c'que j'dis..
357
358 **M1** : Non c'est super important.
359
360 **ML2** : Prêt euh... prêt à recevoir tout ce que qu'il y aurait à recevoir dans la vie maintenant,
361 confiants dans leur capacité à vivre ce qu'on va vivre tous les jours et qui est le changement.
362 Voilà. Savoir que je ne sais pas ce qui m'attend. Je sais que je ne sais pas ce qui m'attend. Et
363 ce n'est pas un problème parce que je sais que j'ai les capacités aujourd'hui de pouvoir y faire
364 face. Et de pouvoir être dans ce changement euh... Voilà. Fin nos habilités quoi, on va dire ça
365 comme ça. Cela implique beaucoup de partage. Dans certaines sessions ça implique beaucoup
366 de ...
367
368 **M1** : Ca implique des aspects collaboratifs, le collectif est super important...
369
370 **ML2** : Absolument. Tu l'disais toi-même d'ailleurs, tu l'disais dans ta formation.
371
372 **M1**: Ah ouais moi c'est un truc... qui suis plutôt quelqu'un d'assez... pas individualiste, c'est
373 pas vraiment ça, j'ai beaucoup de mal à être dans l'ouverture dans un groupe, j'ai du mal à
374 sortir de mon rôle de conseil ou machin ou alors je suis tout de suite très très vulnérable je
375 trouve. Et donc j'ai vachement de mal à faire ça, dont en formation, et je pense que la
376 temporalité elle joue, parce que tu retrouve le groupe, fait que je me suis permise de m'ouvrir
377 plus et j'me suis dit, dans les travaux en sous-groupe, et les réciprocity que tu peux avoir sur
378 des échanges et tout, c'est absolument incroyable quoi. Même les trucs bêtes des gens parfois
379 sur des choses, sur des entretiens d'explicitations, sur des trucs on te dit « Tu vois là tu dis ça »
380 « Tu souris quand tu parles de ça »... Ca te fait prendre conscience de plein de trucs...
381
382 **ML2** : C'est clair.
383
384 **M1**: C'est quand même dingue que je ne m'en rende pas compte mais finalement, comme tu
385 dis : se voir dans un autre truc, ça ne peut passer que par l'autre fin...
386
387 **ML2** : Bien sûr.
388
389 **M1** : : Donc ouais. Je comprends tout c'que tu dis là.
390 **ML2** : C'est vrai quand on le vit, c'est ça qu'est difficile, c'est quand on le vit on comprend la
391 force du collectif. Moi j'adore le collectif pour ça. Le coaching individuel j'le fais parce que
392 bon voilà... mais moi c'qui m'intéresse c'est l'collectif. Quand tu vois c'qui émerge de ça tain
393 c'est génial. Donc... Et alors juste j'rebondis aussi sur quand on fait les choses, et ce
394 questionnement sur la formation virtuelle, sur cette formation, là encore une fois, sur de la
395 compétence pure et dure, OK. Mais pour moi ça peut pas produire du changement, ça peut pas
396 produire ...
397
398 **M1**: Et encore je sais même pas si la compétence ça fonctionne parce que... c'est pas parce que
399 tu fais un exercice en *mobile learning* que tu lis des trucs et tout que ça rentre dans le siphon,

que tu peux (...) et que tu vois comment mettre en application. Je me suis tapée les modules « Formation de formateurs », ah ouais j'ai noté plein de trucs et tout, et j'ai retenu deux, trois trucs c'est tout. Aussi parce que j' pratique pas au quotidien peut-être. Il n'empêche que, en situation, dans un collectif, avec des gens avec qui tu échanges, tu fais des mises en scène ou des jeux de rôle, c'est pas du tout la même histoire qu'un *e-learning* que tu suis avec des avatars qui te parlent, tu vois... Tu vois c'est...

ML2 : C'est clair.

M1: Donc ya quand même des limites, mais j' pense que c'est des modalités cools mais qui ne se suffisent pas à elles-mêmes. Faudrait qu'j'aille un peu plus loin dans ma recherche mais ça peut pas se suffire euh...

ML2 : Surtout que même tu vois, je rebondis sur c'que tu dis. Quand on voit comment est fait notre fonctionnement, si tu rentres brut dans la compétence, une première partie du territoire du cerveau qu'on appelle le cerveau limbique qui emmène croyances, convictions, généralités, ça veut dire que le regard que tu portes sur cette connaissance, elle est déjà enfermée dans son cadre de référence. Tu vois c'que j'veux dire ? J'sais pas si j'me fais comprendre.

M1: Ouais ouais.

ML2 : Avec son cadre de référence, porté par ses jugements, sa position. OK donc tu vas l'absorber mais par ton cadre de référence alors que tout... on le dit de plus en plus, dans l'apprentissage si tu fais ce qu'on a dit, c'est à dire, tu permets l'échange, tu crées d'la confrontation, tu crées de la rupture, tu mets de l'humour. Tous ces ingrédients qui permettent d'ouvrir le territoire préfrontal, là, ça veut dire que tu permets à la personne de regarder ces mêmes éléments mais démené, tu vois, déchargé de ses cadres de référence ce qui permet du coup de s'approprier une façon de pouvoir utiliser euh.. se l'approprier, donc pour moi il y a un passage obligé qui s'appelle ce fameux territoire préfrontal. Et ce territoire préfrontal, il faut d'la gueule, il faut des yeux, il faut du toucher, il faut de l'humour, il faut des histoires. Fin, moi c'est ma conviction. Parce que tu peux l'faire mais t'es enfermé à travers le prisme de...

M1 : Ce qui s'appelle construire un scénario pédagogique. Quand tu vas faire ta plateforme d'apprentissage en ligne, t'as des mecs, qui ont fait de RDV clients, qui ont pris plein d'infos machin, et qui prennent tout ça et qui font un scénario pédagogique. Donc ils anticipent tout ce que l'apprenant doit faire, parfois ça va très loin, c'est super marrant. T'as plein de trucs. Il n'empêche que, tout ça c'est scénarisé, et que tu n'sais pas c'qui s'passe dans la tête du mec qui suit l'truc et tu ne le vois pas. Quand ça s'passe en live dans une salle où tu tu fermes et où tu vois et tu te dis « Bon là finalement j'vais changer c'truc parce que là, ça bloque. » Mais en fait, tu peux pas l'faire quoi. Et t'as juste le feedback à la fin où t'as le mec qui te dit « Bon ben j'ai eu 3 sur 5 à mon quiz, là j'ai eu 2. Ah merde, y a un truc qu'a bugué. »

ML2 : ah ouais c'est con hein.

M1: Tu vois ça j'me dis, bon après, faut pas avoir trop de parti-pris non plus et faut que je reste ouverte dans mon truc mais, j'pensais à ça et je me disais quand même, quand t'as ce type de modalité, alors il faut qu'il y en ait d'autres en réel, en live comme tu dis, avec d'la gueule, des yeux, du « je parle, je m'exprime ». Sans quoi, je me questionne beaucoup sur comment apprendre vraiment des choses et en quoi ça fait sens pour moi. Aussi parce qu'il faut que ça

449 fasse sens pour toi pour que ça soit retenu. Fin... Donc voilà. Donc c'était bien de pouvoir
450 échanger.

451
452 **ML2** : Parce que tu vois, moi une fois, je me suis entendue dire... parce que c'était une époque
453 où j'arrêtais pas de travailler, j'étais fatiguée, mon père était malade, tout ça... j'tombe sur un
454 groupe putain, et y avait un mec euh.. et j'm'dis « putain il me fait chier lui avec ses questions ». J'te l'dis honnêtement. Sortie de là, donc j'ai fait au mieux hein (rire) malgré tout, après j'me
455 suis dit « OK. C'est quoi être formatrice ? Est-ce que c'est dire et ça y est j'ai fait mon job ? »
456 Non en fait. Ton métier de formatrice, il est où ? Il est quand le mec se dit « Ah nan mais là pas
457 du tout Marie-Laure, j'suis pas du tout d'accord. » Aaah OK. T'es pas d'accord, ben là tu fais
458 ton job de formatrice. Là t'es dans ton job de formatrice. Quand j'ai compris ça, j'étais pas plus
459 à l'aise mais mon métier il est là. Mon métier il est pas de dire. Il d'aller choper le mec qui dit
460 « Ah la la c'est pas possible. Ah la la j'vais pas y arriver. Ah la la, oui mais ». C'est ça ton
461 métier. C'est à ce moment là que tu fais ton métier parce que tu lui permets de dire, et les mots
462 permettent de pouvoir justement en l'occurrence de t'ouvrir à ce territoire préfrontal donc voilà.
463 De dégonfler l'émotions, de dégonfler les peurs, et de faire réfléchir parce que tu vas
464 questionner, parce que tu vas tenter de donner des réponses, des options, des hypothèses... il
465 est là notre métier de formatrice. De formateur.
466 Même si des fois tu rêverais du groupe qui te dit...

467
468
469 **M1**: (rire)

470
471 **ML2** : Ah waouh. Ah ouais putain le rêve. Tu vois le mec tout content. Mais non. En fait ça
472 serait suspicieux. Tu te dirais « Ouh la c'est bizarre ».

473
474 **M1::** (rire)

475
476 **ML2** : Donc où j'y vois pas bien, mais encore une fois, moi aussi j'veux pas dire... parce que
477 j'lai pas fait, j'l'ai moi-même pas utilisé... voilà.

478
479 **M1**: Ouais mais c'est important c'que tu viens de dire là. C'est quand même le... La
480 confrontation elle est là quoi. Et peut-être qu'elle émerge parce qu'elle est en live. Et je sais pas
481 ce qui peut émerger quand il y a des écrans. J'irais chercher de c'côté là aussi mais euh...

482
483 **ML2** : Je sais pas. Ca j'ai du mal.

484
485 **M1** : Moi aussi j'ai du mal. Même si j'utilise les réseaux sociaux tu vois et que j'me rends bien
486 compte qu'on a une image entre guillemets protégée d'un écran qui permet de dire des trucs
487 que tu dirais pas forcément. Bref j'sais pas. Mais quand tu es dans des process comme la classe
488 virtuelle, tu vois tous les gens qui peuvent tchater en direct, donc ils s'envoient des mots, il
489 posent des questions au formateur et tout mais ça me paraît extrêmement euh.. je sais pas...
490 c'est très bizarre en fait. Je me demande en fait : « Bon tu poses ta question, t'as une réponse.
491 Putain pis si t'as pas compris la réponse... Tu reposes la question ? » On va te dire « Ben non,
492 t'es mignon tu viens d'la poser donc c'est à l'autre maintenant ». Fin tu vois qu'est-ce que...
493 Bref. Toutes ces choses qui se jouent dans la réalité, dans le quotidien et tout, elles peuvent pas
494 se transposer au web donc ... j'm'y intéresse parce qu'on nous rebache les oreilles de ça...

495
496 **ML2** : Bah oui. C'est quoi apprendre ?

497

498 **M1** : Faut pas oublier l'objectif comme tu dis. Est-ce que les gens ils se sentent dans un climat
499 de possibles, d'ouverture, de ...

500
501 **ML2** : Ca passe par les sens. N'oublie pas que l'apprentissage passe par les cinq sens. Et euh
502 moi j'ai le sentiment qu'à travers le virtuel justement, on perd des leviers d'apprentissage, qui
503 s'appellent l'odeur, qui s'appelle euh voir des gens, toucher les gens « Bonjour ça va ? »
504 « Ouais ça va et toi c'matin, ça va ? », c'est ça, c'est con mais...

505
506 **M1** : On s'raconte des trucs aussi tu sais. J'ai vu un truc sur ça c'était génial. Qui n'existe plus
507 dès l'instant où...

508
509 **ML2** : ... tu apprends par les sens. Le cerveau c'est déjà un sens. Donc c'est là où moi
510 j'aimerais bien y croire mais moi je le vis, je le sens je le vois... cette vision de gens qu'arrivent
511 des fois vraiment pas bien. Et que tu vois, petit à petit que les choses bougent, des fois
512 physiquement, les choses bougent. Tu vois, une anecdote qui m'revient. C'était ya longtemps
513 hein. C'était chez Swisslife, c'était sur « Vivre le changement ». Et arrive dans ce groupe un
514 monsieur très gentil tu vois mais alors gris on va dire : costume gris, cravate grise, gris, tout
515 gris, il était gris. Et puis y avait dans ce groupe, un peu des amuseurs tu vois, des mecs marrants
516 pis des femmes un peu plus calmes, donc un groupe assez équilibré. Et puis au cours de cette
517 première journée, on évoque la notion de changement au sein de l'exercice et puis ya un
518 moment un exercice de regard croisé, j'sais plus comment ça se passe et yen a un un peu marrant
519 qui dit à cette personne grise, qui lui dit : « Tu sais quoi, tu devrais t'habiller en couleur. Ca
520 t'irait vachement mieux. ». Alors on rigole là d'ssus. OK. Très bien et il nous dit à la fin
521 « T'façon ma femme, me dit pareil et y a cinq ans elle m'a acheté une chemise rose et j'l'ai
522 jamais mise. Elle me dit tout l'temps « Dis donc tu mets pas ta chemise rose » Ah bah oui tu
523 devrais. ». Le lendemain matin, le mec il se pointe avec sa chemise rose. Il rentre dans la salle
524 et là « Ouais, les mecs ils ont tous applaudi ». Bah tu vois ça... ça pour moi le virtuel il le fera
525 jamais. Parce que ce mec là, ce jour-là dans sa vie, cinq ans que sa femme lui disait « pourquoi
526 tu mets pas ta chemise rose », ce jour-là il a mis sa chemise rose, ce jour-là il s'est fait applaudir,
527 ce jour-là il a eu la banane. Tu vois c'que j'veux dire ? Ca c'est des moments ... et c'est pas
528 moi, c'est le groupe qui l'amène.

529
530 **M1** : Ouais ouais absolument. On est d'accord

531
532 **ML2** : Là où j'dis le sens. Voilà.

1 **Intervieweur : M1 (Maryline)**

2 **Interviewée : M2 (Maria)**

3 **Durée de l'entretien : 50 minutes**

4
5 M1 : Donc en fait Marie, moi c'est que j'avais voulu savoir de toi, c'était en fait euh pas un truc super
6 directif, mais plutôt que tu me racontes un peu euh pourquoi le métier de formatrice, euh quel
7 profil, je sais pas si on peut dire « profil » mais quel projet pédagogique... pourquoi, fin
8 comment tu fais, comment tu animes et tout ça pour essayer de voir un peu, parce que tout ça
9 pour moi c'est de l'accompagnement. Donc voilà... d'avoir un peu ton...

10
11 *[Nous échangeons sur le Master IFAC et je raconte à Marie mes débuts dans le champ de la*
12 *formation]*

13
14 M2 : Ok alors écoute euh moi j'ai une parcours qu'a pas du tout commencer dans le RH. Euh
15 j'ai commencé en tant qu'assistante de direction dans une entreprise internationale BIP donc je
16 suis rentrée très jeune, j'avais 24 ans. D'abord j'étais un an et demi dans la pub pour la presse,
17 donc j'ai fait le portage notamment du journal Libération, portage à domicile etc... C'était une
18 toute petite boîte et j'ai très vite vu les limites en fait c'était de la coordination, j'arrivais pas en
19 fait à.. On était 5 dans la boîte tu vois donc c'était short. Euh j'ai postulé en candidature
20 spontanée chez BIP et donc.. parce qu'à la base j'ai que un BTS secrétariat de direction parce
21 que j'aimais pas les études quand j'étais jeune donc fallait travailler rapidement. Donc en fait
22 ils m'ont prise en tant qu'assistante et ensuite j'ai suis devenue adjointe au directeur régional
23 des agences parisiennes. Et là, en fait, à l'époque le directeur régional c'était comme un chef
24 d'entreprise. C'est-à-dire qu'il gérait à la fois le commercial, à la fois en fait le RH donc tout
25 ce qu'était recrutement dans les agences, gestion des planning, remplacement des personnels,
26 développement des compétences etc. Et tout ce qui était en effet euh gestion de l'activité ou
27 chiffres niveau budget. Donc il avait vraiment toutes les facettes que peut avoir un directeur
28 dans une petite boîte. Donc ça représentait 250 personnes sur la région parisienne et donc en
29 étant adjointe de direction j'étais là et je touchais à tous les sujets et notamment beaucoup au
30 RH. Donc 260 agences sur toute la région parisienne ça fait beaucoup de personnel, c'est à peu
31 près 400 personnes à gérer et donc je gérais toute cette partie. J'ai commencé à gérer toute cette
32 partie de manière de plus en plus approfondie. C'est-à-dire que je gérais les remplacements, les
33 mutations d'un endroit à l'autre, je recrutais des personnes en pré-recrutement à l'époque parce
34 que j'étais pas RH. Et c'est le directeur régional qui décidait après. Et donc c'est vrai que j'étais
35 si tu veux en gros pour résumer, j'étais celle qui préparait tout ce qu'il lui fallait dans tous les
36 domaines pour qu'il puisse rapidement prendre des décisions au niveau des personnels. Euh y
37 a eu des restructurations comme dans toute entreprise. Donc je suis restée 20 ans dans cette
38 entreprise. Donc j'ai eu plusieurs postes après ça en fait, y a eu une restructuration et je suis
39 devenue adjointe au directeur du secteur agence associés. Et là j'ai perdu beaucoup justement
40 de tout ça parce que en fait les associés gèrent leur propre personnel et t'as rien à dire y a rien
41 à faire donc j'étais plutôt une coordinatrice entre les services du siège et les associés. C'est qui fait
42 que tout ce que j'avis en autonomie et que je gérais j'ai perdu. Donc j'ai cherché à bouger et
43 en fait en cherchant ..

44
45 *[Nous passons la commande du déjeuner]*

46
47 M2 : Euh oui donc en fait on est venu me chercher à l'intérieur de chez BIP parce qu'à l'époque
48 ils étaient dans la certification ISO 9001 et donc ils créaient le service qualité et ils m'ont
49 proposé de prendre la responsabilité donc la création du service satisfactions clients. Alors c'est
50 vrai que bah je m'ennuyais donc je l'ai pris et je me suis dit « ça va me faire voir autre chose ».

51 Etant donné que j'avais une bonne connaissance terrain c'est vrai que les plans d'actions que je
52 devais redescendre sur les points de vente et les opérationnels, du coup euh me permettait
53 d'avoir un dialogue qu'on comprenait, de ne pas être trop éloignée parce que certification veut
54 « norme », pour eux c'est vraiment, pour les opérationnels c'est quelque chose de lourd. Donc
55 être proche des réalités terrain pour pouvoir proposer à chaque fois des plans d'actions correctifs
56 et préventifs par rapport aux normes de satisfaction qu'on avait le plus en correspondance avec
57 eux. Donc j'ai créé le site internet satisfaction etc pour pouvoir faire les enquêtes... j'ai fait ça
58 pendant 3 ans. Et puis euh j'ai été là... après c'est marrant, j'ai fait un bilan de compétences.
59 Parce que quand même le côté justement RH me manquait. Je me rendais compte que je suis
60 pas commerciale moi, donc là c'était vraiment la satisfaction client c'est vraiment le côté
61 commercial qui est dominant. J'ai fait des formations en interne ça m'a appris des choses c'était
62 bien mais bon, je sentais que c'était pas mon truc. Donc en faisant en fait un bilan de
63 compétence ça a en effet conforté le fait que j'étais prédisposée pour tout ce qui était « gestion
64 des ressources humaines » mais j'avais pas de diplômes, rien du tout, pas d'expérience. Donc
65 j'ai eu la chance, donc, de rencontrer dans ma carrière des gens qui étaient très porteur et très à
66 l'écoute. Donc est arrivé en fait un nouveau directeur régional des agences de régions
67 parisiennes et donc il nous a reçu chacun et moi j'ai dit où j'en étais et la satisfaction c'était
68 plus euh voilà et je voulais faire autre chose. Et ils m'ont donné l'opportunité de rentrer dans la
69 voie RH en étant chargée de recrutement pour toutes les agences dans tout ce qui était
70 « personnel non cadre » au début. Donc c'était en fait en 99 que j'ai commencé, et du coup
71 j'étais pas rattachée à la DRH, j'étais rattachée à la direction des opérations France, donc au
72 directeur des opérations qui avait créé, parce qu'il y avait un très fort besoin à l'époque, parce
73 que BIP c'est du tourisme et il y avait un fort développement. Et du coup en fait il a créé un
74 poste au sein de son service. Donc j'ai commencé comme ça et ce monsieur au bout d'un, on a
75 commencé à, alors pour te donner une idée pour faire très vite, quand je suis rentrée chez eux
76 les billets d'avions c'était Carbone, quand je suis partie c'était « F5 F6 » et ça crachait. Donc
77 un énorme décalage pour les gens, qu'étaient là, qu'étaient souvent des autodidactes, des gens
78 qui ont toujours travaillé dans les agences. Donc très fort impact sur l'identité professionnelle,
79 les méthodes de travail, les compétences euh et pour te donner une idée, c'est là où on a
80 commencé à mettre en place les Call Center donc des plateaux où t'étais plus en agence pignon
81 sur rue. Donc on s'est retrouvé, au niveau RH, à gérer quelque chose de ... sans anticipation,
82 parce que la GPEC a été mise en place trop tard, donc en fait on a eu au niveau social, au niveau
83 redéploiement, fermeture de sites pour redéployer sur des gros plateaux etc quelque chose de
84 très très très très perturbant au niveau de l'entreprise. Et donc en fait, il m'a demandé, un an
85 après avoir été chargée de recrutement, il m'a demandée d'aller, parce que le plateau qu'on
86 avait ouvert à Noisy-LeGrand, donc un plateau où on gérait que du voyage d'affaires donc c'est
87 des hommes d'affaires qui appellent et c'est très technique comme métier, c'est pas comme la
88 téléphonie mobile et tout, c'est un scénario là les gens vont non seulement connaître la
89 technique du métier, la géographie, la relation client, euh tout ce qui va être produit et services
90 compagnies aériennes, location de voiture... en fait c'est vraiment complexe. Et donc, du coup
91 en fait, ils étaient arrivés à 30 personnes et le directeur du plateau ne pouvait plus gérer à la fois
92 le RH et puis toute l'activité donc il m'a demandée de prendre la responsabilité donc d'être
93 responsable RH terrain. Alors moi... ma première réflexion « j'suis pas formée j'suis pas
94 capable » « Mais si t'es capable ». Donc en fait j'ai été vraiment accompagnée pour le coup,
95 d'une manière très très très optimale et en relation de confiance. Et donc j'ai été sur le terrain
96 pendant 5 ans. Je pense que ça a été ma plus belle expérience au niveau enrichissement et
97 formation et quand je suis arrivée comme je te dis on était 30 et quand je suis repartie on était
98 130. Donc ces gens-là je les ai recruté, j'ai mis en place des process RH, j'ai managé au niveau
99 RH donc tout ce qui est constitué euh... en fait on était 5 dirigeants, y avait un superviseur
100 client, un responsable RH, un responsable administratif et un commercial. Et donc du coup, si

101 tu veux, moi j'avais la responsabilité de neuf personnes donc les neuf responsables d'équipe et
102 je gérais en fait tout le RH de ces centres trente personnes. Donc mis en place de .. donc les
103 process de gestion de congés, le planning, l'accompagnement managérial des responsables
104 d'équipe pour qu'ils sachent gérer leurs ressources, les mouvements, faire progresser les gens
105 qui voulaient rentrer en junior et ensuite qu'il fallait monter en compétence en les changeant de
106 groupe etc donc toute cette mise en place de gestion des compétences, formation, process RH
107 de recrutement et autres, congés, gestion des attentes etc, je l'ai fait plus l'accompagnement
108 d'une des managers. C'est vrai que ça a été très bien parce que j'ai eu une grande autonomie,
109 j'ai beaucoup aimé ce que j'ai fait, par contre c'est vrai que c'est très usant parce que euh
110 d'abord c'est une population féminine, j'ai rien contre mais c'est vrai qu'il y a des enfants, y a
111 des choses, j'avais huit hommes sur les cent trente personnes donc tous les jours il se passait
112 quelque chose. Et puis t'as pas le temps de réfléchir parce que le client il est derrière le
113 téléphone. Donc les gens qui craquent en pleurant au téléphone, les gens qui en viennent à se
114 battre au niveau des mains... j'ai eu plein de choses à gérer, des accidents de la vie comme une
115 maman avec une enfant puis tout à coup on déclare qu'elle a une maladie orpheline donc faut
116 que tu t'arranges pour pouvoir gérer le côté humaine mais faire fonctionner ton plateau parce
117 que t'as des horaires 8h-19h ça implique beaucoup de choses au niveau des équipes, des flux à
118 gérer etc. Donc tout ça m'a énormément appris j'ai beaucoup aimé. Et en fait euh si tu veux,
119 c'est là que à ce moment-là, après mes 5 ans quasiment sur le plateau, y a eu une fusion, j'en
120 ai connu beaucoup des fusions d'activités pendant les dix-neuf ans que j'ai passés chez BIP,
121 mais notamment y a eu un rapprochement avec un autre réseau d'agences de voyage donc euh
122 là changement de structures, on enlève les postes des centrales terrain et on remet tout au siège.
123 Et alors moi en fait, on m'a proposée de revenir au siège en tant que Responsable recrutement
124 en unité carrière pour la France dont huit mille cinq cent personnes. Donc j'ai accepté, c'était
125 quelque chose qui me plaisait aussi pis en plus c'était vraiment un enjeu étant donné que on se
126 retrouvait dans le quartier d'Opéra on avait deux points de vente à cent mètre l'un de l'autre.
127 Donc fallait .. si t'en fermes un c'était trente personnes à replacer ailleurs. Après pareil, le métier
128 s'est beaucoup industrialisé, les clients ont voulu faire baisser leur coût donc on a commencé à
129 décentraliser, les points de vente de Paris, par exemple, mon point de vente à Noisy Le grand il
130 a fallu qu'en fait j'ai un client qui comptait soixante-dix collaborateurs à son service qui a voulu
131 baisser ses coûts donc l'entreprise a décidé de transférer le site à Belfort. Je te laisse imaginer
132 les complications pour les gens de Paris et puis à Belfort le bassin de l'emploi est très .. Donc
133 là c'est pareil il a fallu euh et donc en fait j'ai mis en place un projet hyper sympa et en même
134 temps doublé de ça, la DG a décidé, parce que c'était à l'époque où la loi est passée etc, de me
135 dire ben dans mes recrutements « que vous ferez sur Belfort, il faut qu'il y ait 20% de personnes
136 en situation de handicap ». Donc en fait si tu veux je suis arrivée sur le plateau de Belfort, avec
137 un bassin de l'emploi ou si tu veux le BTS Tourisme c'est absolument pas ça. Donc là j'ai
138 travaillé avec le Pôle Emploi et Cap Emploi, on a créé, j'ai trouvé un organisme de formations
139 avec qui j'ai signé un partenariat et en fait on a monté des contrats de professionnalisation, de
140 qualification avec une école, et en fait on faisait, on avait monté une formation avec l'école que
141 j'avais trouvée, y avait le diplôme de base et ensuite on avait une formation interne, et petit à
142 petit, au bout de un an, on les rendait opérationnels sur le poste. Les gens en situation de
143 handicap ben il a fallu les trouver aussi et en plus j'suis arrivée avec un directeur qui venait de
144 l'autre réseau que le mien, donc la culture d'entreprise s'est jamais faite, c'est à dire que deux
145 ans après la fusion, t'allais à des réunions et les gens quand ils se présentaient ils se présentaient
146 avec le nom de leur ancienne boîte. Et donc je me souviens quand je suis arrivée je savais que
147 j'en avais pour un certain temps, fallait au moins qu'on bosse pendant des mois ensemble parce
148 que j'allais pas recruter comme ça. Des personnes y en avait que quatre qui ont bien voulu
149 temporairement venir de Paris à Belfort et on avait choisi des responsables d'équipes pour
150 pouvoir mettre en place la structure. Donc on avait assorti ça de ... pareil c'est quelque chose

151 d'intéressant parce qu'on avait mis des points « information conseils » pour pouvoir expliquer
152 aux gens ce qu'on allait mettre en place, primes euh.. activités, logements, etc etc. Donc y a eu
153 tout un accompagnement à ce niveau-là et, quelque part, à vendre, et donc du coup si tu veux,
154 quand je suis arrivée, le directeur en question m'a dit, j'avais même pas encore ouvert la bouche
155 pour dire qu'il fallait qu'il y ait 20% de personnes en situation de handicap, qu'il me dit
156 « Ecoutez c'est simple moi je veux des gens la vingtaine pas plus, qui s'asseoient et qui fassent
157 ce qu'on leur dit de faire ». J'fais « bah alors là j'suis vraiment mal barrée ». Donc il a fallu, ça
158 a été pour moi aussi, alors ma connaissance terrain pour moi c'est vraiment mon atout majeur.
159 Même en tant que conseil et qu'accompagnement aujourd'hui. Si j'avais pas eu cette
160 expérience, je me serais pas sentie aussi légitime, et j'aurais pas eu le même apport et le même
161 impact que j'ai pu avoir aujourd'hui quand j'accompagne des personnes qui sortent de
162 l'entreprise car j'ai pu faire le même métier qu'eux, j'ai été manager, j'ai été manager en gestion
163 d'accompagnement euh les métiers RH je les ai fait en plus comme je te dis dans un contexte
164 très particulier de restructuration et d'évolution qui sont énormes au niveau des métiers et des
165 compétences. Donc du coup si tu veux bah il a fallu que je lui explique, t'façon c'était une
166 consigne de la direction générale, les personnes en situation de handicap c'est rare XXX
167 qu'elles aient parce qu'elles ont des ruptures de vie et donc je savais qu'il m'attendait au
168 tournant. J'ai essayé de faire les choses au mieux, XXX. Donc après j'ai recruté quatorze
169 personnes en situation de handicap mais situations de handicap que tu voyais pas, donc il
170 s'attendait à voir des gens en fauteuil roulant sur ses points de vente mais en fait c'était des
171 gens qu'étaient bah déficience visuelle mais avec un agrandissement d'écran c'est terminé, des
172 gens qui pouvaient pas rester en permanence debout parce que ils avaient eu un accident, moi
173 le métier c'était derrière un ordinateur et avec un téléphone y avait pas de soucis. Fin que des
174 choses comme ça et du coup des personnes avec une certaine maturité et envie parce que les
175 gens qui sont en situation de handicap quand ils trouvent comme ça un métier qui leur plaît, il
176 font un investissement quadruple. Et en fait ils compensent leur situation de handicap par des
177 choses qu'ils développent beaucoup plus que d'autres personnes. Et du coup bah, comme ils
178 avaient que des petits jeunes parce que jusque-là c'était sa politique, j'ai introduit, la personne
179 la plus âgée que j'ai eu à recruter dans ce sens avait 54 ans, donc j'étais vraiment loin de ce
180 qu'il m'avait donné comme cahier des charges, et donc du coup, ces gens-là quand ils ont été
181 formés, accompagnés, j'ai fait une formation Tuteur, c'était des jeunes à qui j'ai demandé
182 d'accompagner sur la base du volontariat et ça a pris toute une dynamique qui fait qu'en fait
183 bah il s'est rendu compte que c'était peut-être pas la meilleure chose ces petits jeunes de vingt
184 ans. Parce que les petits jeunes de vingt ans le lundi quand ils ont fait la fête le dimanche bah
185 je peux te dire que le « Bonjour » du client à l'autre bout du fil euh tu le perçois quand même
186 d'une certaine façon et puis quand ils se sont pas levés, et bah ils arrivent à en retard et .. Enfin
187 voilà, y avait des choses comme ça qu'il avait pas forcément mesuré et que ces personnes, non
188 seulement à leur âge, leur expérience de vie etc ils sont venus temporiser. Et du coup, les jeunes
189 aussi ils ont vu des gens qui étaient là, qui faisaient des choses tout aussi bien qu'eux voire plus.
190 Et donc en fait ils ont rapidement évolué à des postes d'encadrement parce que leur maturité
191 professionnelle, c'est que dès qu'ils ont acquis la technique on a pu les faire progresser. C'est
192 une belle opération donc du coup il était plutôt demandeur après. Pour moi c'est important parce
193 qu'il avait une autre culture qu'était pas réalisable, avec le bassin de l'emploi de Belfort, à un
194 moment donné tu peux pas fonctionner qu'avec des jeunes, t'as besoin d'autres gens de terrain
195 etc et que le métier est quand même un métier de relation client. Et pis si tu loupes ne serait-ce
196 que l'horaire ou la livraison du billet, alors maintenant c'est électronique mais à l'époque non.
197 Euh le directeur en question ton compte il est international donc il est servi sur la France mais
198 ailleurs donc ça représente des millions euh si à cause du fait que t'aies pas le coursier à la
199 bonne heure, il arrive pas au moment où il doit arriver pour la signature d'un contrat commercial
200 ou autre c'est terminé quoi. Ça a des retentissements au niveau international donc ça veut dire

201 qu'il fallait quand même des gens qui soient, au niveau de la relation client, au niveau du
202 relationnel, excellents mais en plus de ça très rigoureux euh consciencieux, professionnels tu
203 vois. Donc ça c'était une chose donc c'était une partie des choses que j'ai commencées à faire
204 aussi au siège en tant que Responsable recrutement en gestion de carrière et en ce qui me
205 concerne, en fait, je me suis dit le problème c'est que mon poste était en doublon, bon personne
206 m'avait rien dit mais je me suis dit « voilà j'ai quarante-trois ans, demain si je me retrouve
207 dehors je peux plus continuer à exercer le métier que j'ai parce que j'ai rien qui le rende lisible
208 à l'extérieur. Compte tenu de la culture française il faut que tu aies le diplôme. Et en plus j'avais
209 envie. J'avais tout appris an autodidacte, j'avais envie d'approfondir le sujet, de mieux le
210 connaître. Donc j'ai commencé à chercher à faire une formation alors en 2003 et en fait je n'ai
211 été financée par le Fongécif qu'en 2006 donc ça m'a permis d'affiner vraiment ce que je voulais
212 faire et de voir que dans le RH ce qui m'intéressait c'était justement le développement des
213 compétences et l'accompagnement, tout ce qui était tu vois développement RH. Donc du coup
214 j'ai fait un Master Gestion Formation Développement des compétences européens à la
215 Sorbonne que j'ai ensuite doublé d'un Master RH parce que je voulais avoir le côté « droit
216 social » que j'avais pas et qui devient de plus en plus important. Le deuxième je l'ai fait en
217 2012. Et donc en fait je me suis formée. La chance que j'ai eue c'est que en fait au moment où
218 j'ai été validée pour ce Master en alternance, donc j'avais une semaine à la Sorbonne par mois
219 et le reste de temps en poste, remaniement dans la structure etc et on nomme un directeur alors
220 que je me rappelle de son titre il était euh « Développement et Leadership et Organisation ». Et
221 on l'avait embauché parce que c'était un spécialiste de la GPEC et que nous la GPEC on n'en
222 avait pas. Donc en fait il m'a nommée Chef de Projet GPEC et là je me suis éclatée. Mon
223 Master était complètement correspondant. Et tout d'un coup mon Master m'a permis déjà de
224 professionnaliser tout ce côté autodidacte que j'avais appris, de donner du sens aux choses, les
225 choses que j'avais faites par instincts s'inscrivaient maintenant dans un contacte que je
226 comprenais avec des mots qui les professionnalisaient. Alors que jusqu'à maintenant j'avais
227 fait des choses mais je les inscrivais pas dans un.. Donc ça m'a vraiment d'avoir un
228 compréhension et une visibilité spécifique et du coup si tu veux, ça a été très enrichissant, très
229 dur, c'est pour ça que je sais ce que c'est parce que en travaillant voilà ça m'a coûté plus d'un
230 an et demi de ma vie, vacances comprises, parce que je devais faire mon mémoire etc etc etc.
231 Donc c'était vraiment dur. Et en plus le contexte comme je te le décris dans lequel j'arrivais
232 était euh... à cette période j'ai eu à gérer un plan de sauvegarde de l'emploi chez BIP c'est à
233 dire que voilà parallèlement au projet GPEC... euh chef de projet GPEC j'étais chef de projet
234 j'ai contribué de l'amont, de la définition de la démarche etc en interne jusque aux accords
235 GPEC donc vraiment toute la boucle. La chance que j'ai eue c'est qu'en fait BIP on a été
236 accompagné par un cabinet externe et le cabinet externe, je les ai suivi dans toutes les étapes
237 c'est à dire de l'opérationnel, de la création des ateliers de... construction de référentiels etc
238 jusqu'à la validation avec les directeurs etc etc parce que le but c'était qu'ils fassent un transfert
239 de compétences sur moi pour que je puisse déployer la démarche sur tous les métiers. Donc on
240 a commencé à en faire, avec le cabinet on en a fait neuf en huit mois c'était énorme du coup
241 après je déployais la démarche, ce qu'il y a c'est que je suis pas restée. Mais bon, ça c'est une
242 autre question. Ça m'a permis d'acquérir le savoir-faire, les compétences et puis en fait de
243 pouvoir mettre en place cette GPEC. En parallèle de ça, on m'a demandé aussi de développer
244 la démarche justement la démarche handicap et diversité donc du coup ça faisait beaucoup de
245 choses. Et ce qui s'est passé pour être très claire, c'est que le directeur dont je te parle qui est
246 arrivé était au dessus de moi que ça a été au début très sympa, c'est lui qui m'a nommée chef
247 de projet GPEC etc et puis en fait il s'est révélé que c'était un... alors comment dire, je pense
248 que c'était un pervers narcissique. Il a détruit la moitié de l'équipe, y a eu des remontées à la
249 médecine du travail, les gens qui démissionnaient, harcèlement etc. Et moi j'étais sa
250 collaboratrice directe donc en fait comme j'avais beaucoup d'expérience et que lui venait

251 d'arriver, et que les gens me connaissaient hein, j'ai tout le temps travailler avec le terrain on
252 sait qui j'suis et ben pour te décrire c'était jamais donc je subissais des discussions où même
253 les gens les plus intimes que j'ai dans ma vie comme mon père ou mes copains etc m'ont jamais
254 parlé comme ça, quand j'étais en face de lui seule à seule c'était le pugila : je faisais fallait pas
255 faire, je faisais pas il fallait faire, euh il me plantait en réunion c'était lui devait animer avec
256 plein de directeurs régionaux ça faisait 10 minutes il arrivait pas, 20 minutes il arrivait pas, tout
257 d'un coup t'avais un message « je pourrai pas assister à la formation » c'était à toi de reprendre
258 en *live* la gestion. Donc à un moment donné je me suis dit « non ». J'ai pas fait mon Master
259 euh... en plus ça faisait 19 ans que j'étais dans la boîte j'avais envie de voir autre chose donc
260 en fait j'étais euh.. il a fallu prendre un avocat et j'ai été voir la DRH en disant « maintenant
261 c'est négociation moi je porte le dossier aux prud'hommes, comme en plus y avait plein de
262 témoignages, d'antécédents sur mes collègues et c'est pas un XXX de dire quand t'es mère
263 célibataire que t'as 40 ans.. donc je savais que si je l'ouvrais il partait, t'façon y avait pas
264 d'autres postes que je XXX y en avait qu'un comme le mien. Donc j'ai réussi à avoir l'écoute
265 de la DRH groupe, j'ai négocié mon départ et j'suis partie.

266
267 M1 : D'accord.

268
269 M2 : Donc en 2008. Et là, je me suis dit, pourquoi ne pas justement faire de l'accompagnement
270 puisque c'est ce qui me plaît, repositionnement professionnel... Et je l'ai fait. Donc j'ai profité
271 de mes deux ans de chômage pour monter ma structure sauf que ça m'a pas euh... C'était donc
272 de l'accompagnement individuel, repositionnement professionnel, j'avais pas assez de réseaux
273 pour pouvoir en vivre et en plus de ça si tu veux, je me suis rendue compte que ça me plaisait
274 pas complètement. Parce que c'que j'aime quand même, c'est de travailler en mode projet,
275 échanger, et là, le fait de me retrouver que avec quelqu'un, même si les situations sont tout le
276 temps différentes, je me retrouvais étriquée. Et ça et le fait que j'arrivais pas à en vivre. Donc
277 avant que ma période de chômage se termine je me suis dit « qu'est-ce que je fais ? Faut que je
278 re bosse en entreprise » mais j'avais pas envie non plus de retourner en entreprise parce que
279 l'expérience que j'avais eue était riche mais un peu dure et du coup je me suis dit « pourquoi
280 pas faire du conseil ». Et là, contre toute attente, parce que je ne savais pas que Demos avait
281 un département Conseil RH, pour moi en plus ils étaient fournisseurs quand j'étais de l'autre
282 côté de la barrière, je les prenais mais pour la formation. Il se trouve que j'ai vu une annonce
283 de Consultant RH donc j'ai envoyé, c'est pour un remplacement de congé maternité, donc j'ai
284 envoyé ma candidature, j'ai été reçue, retenue tout de suite et commencé immédiatement. Tu
285 connais Lili Larose ?

286
287 M1 : *hochement de tête*

288
289 M2 : Donc j'ai fait le remplacement de Lili. Donc j'suis arrivée alors elle est adorable, elle m'a
290 formée en deux jours, Ludmila Bertu que j'adore et que je vois toujours en dehors ont été supers.
291 Par contre on avait une hiérarchie qui n'est plus là...

292
293 M1 : Ah oui j'en ai entendu parler.

294
295 M2 : qui était fort spéciale. Et moi, elle m'a proposée euh un CDI que j'ai jamais voulu signer,
296 je voulais pas me retrouver coincée parce que j'ai très vite perçu que la gestion RH,
297 collaborateurs chez Demos y en avait pas et que c'était pas du tout épanouissant, que c'était pas
298 la boîte dans laquelle j'avais envie de rester. Et donc du coup si tu veux, c'est vrai que ça m'a
299 permis, j'suis restée chez eux jusqu'à juillet 2012, ça m'a permis en fait d'apprendre le métier
300 de Conseil très clairement. Et, c'est vrai que c'était super parce que c'est vraiment le Conseil,

c'est un département Conseil, c'est-à-dire que pas de catalogue, tu arrives chez le client, tu identifies le besoin, et tu accompagnes. Moi, c'est ça qui me plaît. C'est pas la formation en soi, c'est en fait de faire cette contribution sur mesure, il n'y a que trois formations catalogue que j'anime pour Demos parce que c'est la GPEC c'est vraiment euh... et puis une qui est à moitié INTRA, à moitié INTER, c'est justement « Comment savoir se mettre en valeur en entretien et comment en fait mobiliser ton potentiel de compétences pour gérer ton développement professionnel. C'est vraiment les sujets... le reste moi le catalogue c'est pas mon truc. Donc du coup euh le département très sympa, en plus des gens sympas, à part notre amis un peu spéciale, elle avait une idée super qu'elle me propose et qui m'intéresse euh c'était qu'elle voulait monter un département spécial « RH PME PMI ». Elle m'a proposée d'en prendre la responsabilité et de le monter. Donc j'ai dit « pourquoi pas » mais toujours je voulais surtout pas signer de CDI. Et donc en fait j'dis « Ok j'essaye, on fait un CDD de 6 mois et je te dis ce qu'il en est à la fin. Parce que je sentais pas bien les choses. Bon finalement j'ai pas eu trop tort parce qu'elle a été débarquée ou elle a... fin, ça c'est mal passé la rupture. Donc elle est partie avant que le projet ne voit le jour. Demos a restructuré, y avait plus de départements RH, Conseil RH donc c'est devenu « Département pôle solutions » donc voilà. Et donc du coup j'ai eu un rôle qui me plaisait beaucoup moins, c'est-à-dire « Chef de Projet Senior ». Donc gestion des équipes de compétences et un côté très commercial comme tu viens de le dire qui moi m'éloignait de mon cœur de métier et que j'aime pas. C'est pas mon truc. Donc même si c'est vrai que Ok je sais le faire mais c'est pas ça qui me plaît. Donc tu coup euh, contre toute attente parce que j'imaginais pas me remettre à travailler en indépendante, va savoir pourquoi, y a des gens de mon entourage que je connais depuis toujours, des ... ben en fait pour te dire la vérité, la personne c'est ma petite assistante RH quand j'étais sur le plateau à Noisy qui en fait aimait le RH, qui a commencé, je lui ai confié des petites tâches RH, qui a fait une formation à l'IGS et qui est devenue Directrice Ressources Humaines à la TIC pour l'association pour l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées. Et c'est elle, dans son poste de RRH qui me dit « Oh Marie, il faut qu'on forme tous nos managers euh » j'étais encore chez BIP au mois de mai et moi j'ai quitté en juillet, « tu veux pas faire une propale, c'est vraiment toi qui nous faut, pendant tes RTT ». J'dis « nan mais attend mais tu plaisantes, j'vais pas faire ça pendant » et j'lui fais de toute façon euh... et je savais pas encore que j'allais quitter... Donc euh, fin je le savais mais j'étais plutôt partie pour repostuler bref. J'ai fait une propale parce que je me suis dit « bon en attendant de trouver le poste qui me plaît en entreprise pourquoi pas » et j'ai été retenue. Et là je me suis retrouvée avec un contrat de trente et quelques milles euros pour une année à former les 250 managers, du CODIR au manager opérationnel, donc à l'entretien d'évaluation au travers des outils de la GPEC. Ce qui leur importait c'était qu'ils comprennent en fait les référentiels étaient un outil opérationnel pour eux de management et donc ils avaient intégré ça à leur entretien d'évaluation et donc j'ai proposé une formation sur mesure et j'ai formé tous ces gens-là.

M1 : Toute seule ?

M2 : Oui. Je les ai tous formés du directeur jusqu'au ... et donc du coup je travaille avec eux encore aujourd'hui c'est-à-dire que là ils ont étendu leur ... c'est-à-dire que j'interviens très peu en *one shot*. Les gens en fait reviennent vers moi quand ils franchissent des paliers dans leur... et la TIC c'était ça, ils ont commencé par l'entretien d'évaluation après en fait ils m'ont demandé si je voulais bien coacher un de leurs directeurs régionaux donc maintenant j'en suis au troisième que je coache en management. Euh après il m'ont demandé si je voulais animer leur atelier de d'une journée annuelle où ils réunissent tous leurs manager de proximité donc si je voulais en fait animer la journée et je l'ai fait. Ils sont revenus vers moi cette année pour me demander si je voulais reprendre, alors c'est le BIDULE qui le faisait avant, ils ont trouvé que

c'était pas assez proche du terrain, que c'était trop théorique, une formation de quatre jours sur les bases du management. Et donc ils m'ont demandée de la reprendre. Donc je le fais depuis le début de l'année, je la reprends et qui plus est, j'ai construit un catalogue management Interne d'après les problématiques remontées du terrain, parce que maintenant je travaille avec eux depuis pas mal de temps. Et il faudra que je te dise je travaille avec une consultante qui a mis en place quelque chose que je trouve génial c'est le e-management coaching. Quand tu fais une formation, notamment dans le secteur des XXX pour accompagner sa mise en œuvre en fait tu as une plateforme internet, c'est anonyme, c'est-à-dire que les gens tu sais pas qui c'est, y a une charte de confidentialité entre la société, le salarié et nous donc tu peux divulguer ni les questions ni les réponses que tu fais. Cependant les managers peuvent te poser les questions qu'ils veulent à toi en suivi de formation notamment moi là j'ai deux volets, j'ai un volet « management » où ils me posent des questions sur les problèmes qu'ils rencontrent au quotidien que tout : la motivation, la gestion de conflits, tout ce qu'ils peuvent rencontrer. Donc qu'est-ce que je peux faire ? Et là en tant que Coach, y a une équipe de Coach derrière, professionnels, et on leur répond, du moins c'est moi qui répond et qui dirige l'équipe.

M1 : C'est à distance que tu leur réponds ?

M2 : Ouais, c'est sur la plateforme et sous 48 heures. Ils te posent la question et la réponse c'est des pistes de réflexion. En management on sait, y a pas une solution et une seule, c'est la solution la plus adaptée au contexte, à l'instant T et puis celle que la personne est en capacité de mener donc du coup si tu veux on leur donne des pistes de réflexion pour qu'ils puissent ouvrir leur champ de recul, ce que les managers opérationnels n'arrivent jamais à faire, donc en fait, on leur donne, on leur dit voilà « Est-ce que vous avez pensé à ça », divers outils de réflexion pour en fait gérer leur problématique et c'est eux qui choisissent l'axe managérial qui leur semble le plus adéquat. Ca, ça reste dans leur compte, c'est qui fait que demain s'ils rencontrent la même problématique, tu vas pouvoir jamais faire copier-coller en management, c'est pas la même personne, c'est pas le même moment par contre ça leur permet d'aller revoir, et peut-être que c'est la piste 2 cette fois-ci. C'est enrichissant parce que ça te permet d'accompagner les gens en situation réelle par rapport à leur contexte, à leur expérience et tu vois ça leur acquiert de l'autonomie d'apprentissage terrain tout en étant en fait à distance, parce que du coup tu es. Donc en plus c'est vrai que les managers opérationnels souvent ils sont un peu tous seuls, sans accompagnement et quand ils posent des questions, untel est pas dispo. Donc là, en 24 heures, ils ont des pistes de réflexion donc y a un appui pour eux.

M1 : Vous êtes beaucoup de coach qui leur répondez sur la plateforme ?

M2 : Ca dépend en fait du nombre de personnes qu'on a... de clients. Là, par exemple, ils sont 250 managers, euh on est une équipe de.. attend que je te dise pas de bêtise, d'une dizaine, on est 9 exactement.

M1 : Et vous travaillez ensemble ? Vous avez la même vision de la façon dont vous devez leur répondre ?

M2 : Bah alors c'est moi qui suis chef de projet et interlocuteur client donc je forme, je donne toutes les informations sur la culture d'entreprise, le management pour qu'ils puissent en effet répondre, et ça marche très bien, les gens sont très satisfaits et quand il y a quelque chose, quand ils ont un doute, je supervise donc là on me contacte pour qu'on partage. Par contre sur l'accompagnement pour la formation, c'est-à-dire que comme je te dis la plateforme elle est management, y a un volet « Management » et y a un volet qui est spécifique

401 à l'accompagnement de la formation à l'entretien annuel d'évaluation où là c'est moi formatrice
402 qui répond. Parce que tu peux avoir oublié quelque chose, je sais plus comment on fixe un
403 objectif, que de toute façon, sur le terrain, tu vas forcément tomber sur des choses qu'on aura
404 pas pu voir pendant deux jours de formation donc des cas réels. Donc là c'est pareil, je te
405 réponds par rapport en fait à ce que tu vas rencontrer qu'on a pas pu voir ou aux doutes que tu
406 peux avoir. Donc c'est pareil c'est très porteur parce que tu te sens pas lâché, surtout que c'est
407 un exercice qu'est pas toujours évident pour tous les managers et du coup ben y a... et ça marche
408 très bien. De là, ce qui est très puissant dans cet outil, c'est que ce qu'on vient de se dire c'est
409 déjà formateur, mais aussi en terme d'accompagnement c'est... nous, on n'a pas le droit de
410 donner les questions par contre quand on reçoit les questions nous les coach on les codifie.
411 C'est à dire on les qualifie. Je vais dire « c'est une question qui a trait à la gestion de conflit »
412 « c'est une question qui a trait à la motivation » et ensuite on sort des stat que tu peux sortir par
413 régions, au niveau global, tu peux mettre en place un accompagnement formation qui est
414 vraiment en lien avec la réalité du terrain. Et comme cette réalité du terrain, elle va évoluer, tu
415 changes de directeur, tu changes de ... y a une nouvelle méthode, y a des nouvelles personnes
416 qui arrivent, le contexte change, nouvelle réglementation donc du coup t'es toujours toujours
417 très proche des problématiques terrain et des besoins terrain ? et donc de là on donne des
418 statistiques deux fois par an à la DRH et au DG en lui disant « voilà ce qui est ressorti ». Et puis
419 peut-être que tu vas voir que dans telle région il y a une problématique plus forte qui est euh ..
420 la gestion de conflit.. Donc en fait ils m'ont demandé de, par rapport à cette analyse qu'on a
421 fait, de proposer des formations qui soient en adéquation avec les besoins, donc c'est de là que
422 j'ai fait un catalogue Formation Interne pour eux accompagnement en management et
423 notamment j'ai choisi les thématiques qui justement ressortaient le plus. Donc ça, c'est.. Alors
424 pareil pour te parler d'accompagnement, ce qui m'intéresse dans la formation c'est le fait que
425 les gens en retirent ce dont ils ont besoin pour l'accomplir à leur réalité, parce que je sors du
426 terrain et ce qui est important pour moi c'est ça. Donc en fait si tu veux pareil, mes formations
427 management c'est pas euh... les bases du management... ça arrive que je donne des concepts :
428 pour prendre une décision il faut analyser les risques nia nia nia nia nia. D'accord. La personne
429 déjà je te fais pas de dessin, tu sais ce qu'on en retient au bout d'une journée, pour moi tu ne
430 peux, avant d'agir un manager il doit comprendre. Il faut comprendre pour agir. Donc je fais
431 ça avec une ancienne aussi de Demos, une fille adorable, une petite jeune elle a 26 ans
432 maintenant et un potentiel énorme que j'ai connue quand je travaillais au département Conseil
433 RH qui en fait maintenant, elle habite à Grenoble, mais euh voilà on est restée en contact. Elle
434 est devenue euh.. sa passion c'est la philo. Donc elle est prof de philo mais elle est Consultante
435 RH, elle a une formation de base et elle a exercé le métier de Consultante RH. Et en fait, avec
436 Mathilde, on a monté nos formations, donc celles dont je te parle du catalogue Management, le
437 DG a trouvé que c'était vraiment passionnant il a eu envie de... donc il a acheté. On les anime
438 toutes les deux, le matin c'est .. Alors une alliance de philosophie-entreprise. Mais philosophie
439 vulgarisée. L'idée c'est que le matin Mathilde intervient pour faire prendre du recul aux gens
440 et comprendre ce qu'est une décision et ce que ça représente pour toi ? Ya des gens qui vont
441 focaliser sur « une décision c'est choisir : il faut que je choisisse », y en a d'autres pour qui la
442 décision ça va être « je prends un risque si je fais ça... » donc qu'est-ce que ça veut dire pour
443 toi et d'une manière globale, prendre une décision ça veut dire quoi donc on les réfléchit sur
444 ça. Et l'après-midi, ça dure qu'une journée la formation, j'interviens avec Mathilde, et je te
445 donne en fait les concepts, les outils que tu utilises pour les appliquer mais tu vas les appliquer
446 en ayant déjà compris, ce que c'est pour toi, ce que c'est une décision, et tu vas les exploiter,
447 peut-être celui-là plutôt que celui-là alors que si je t'avais donné la panoplie, si tu les avais tous,
448 peut-être qu'à un moment tu les avais tous mais tu sais pas vraiment pourquoi et ça t'aurais
449 peut-être pas servi complètement. Donc ça se construit en fait comme ça. Donc c'est ça qui est
450 hyper intéressant alors ce qui me plaît aussi justement dans mon métier, c'est cette part de

451 créativité, tu vois, essayer de chercher, de faire évoluer les choses, pour que en fait tu transmets,
452 l'idée c'est que ça serve de manière concrète de manière pratico-pratique dans ta vie
453 professionnelle et plus largement dans ta vie. Quand tu fais de l'accompagnement à savoir
454 « comment se mettre en valeur en entretien » c'est valable dans plein de choses dans la vie, pas
455 seulement dans le côté professionnel. Donc voilà en fait, donc ce contrat de la TIC au
456 démarrage, et puis bouche à oreilles. C'est-à-dire que je suis sortie de chez Demos et Demos a
457 continué à m'appeler pour du sur mesure, donc à chaque fois qu'il y a un chef de projet, quand
458 pour la seconde fois Lili est partie en congé maternité donc je travaillais beaucoup avec elle, y
459 a eu des restructurations etc. Les gens me connaissent et puis les chefs de projet j'imagine que
460 vous parlez entre vous parce que même ceux que je ne connais pas m'appellent en me disant
461 « Marie y a untel qui m'a dit ou Lili m'a dit » donc je travaille beaucoup en sous-traitance avec
462 Demos avec SOUP, avec un autre cabinet, avec le consultant dont je te parle là, maintenant j'ai
463 la fondation LEON avec qui je viens de démarrer sur quelque chose qui va durer au moins deux
464 ans donc pareil formation managériale de base et accompagnement à l'entretien d'évaluation,
465 ils en ont jamais fait, ils ont pas de GPEC... donc là, voilà, moi c'est le bouche à oreilles, et je
466 touche du bois parce que c'est pas moi, je saurais pas le faire, démarcher des clients je l'ai pas
467 fait dans ma vie. Et donc j'accompagne, là la séance de coaching que j'ai cet après-midi, c'est
468 une jeune femme qui est en rupture professionnelle depuis quatre mois et que j'accompagne .
469

470 M1 : D'accord donc elle est sans emploi pour le moment

471

472 M2 : Oui.

473

474 M1 : Et ça du coup tu t'es formée au coaching aussi ?

475

476 M2 : Ouais. Alors je me suis formée au coaching entre guillemets sur le tas. Donc je le dis
477 clairement, j'ai pas de certificat. Je ne me vends pas en tant que Coach, je ne le fais que quand
478 les gens me le demandent. Parce que les gens me connaissent, ils savent que je suis pas certifiée,
479 ils veulent alors par exemple... à la TIC ils ont le choix entre plusieurs. Ils doivent fonctionner
480 avec trois coach managérial, et les gens qui veulent être coachés par moi ben c'est .. après tu
481 vois je le .. et du coup c'est que je voudrais c'est être certifiée, j'ai trouvé une formation qui
482 m'intéresse. Mais là j'ai pas trop... j pense que je la ferai plutôt en 2017. C'est l'institut de
483 coaching de ... ICF. Ils sont très biens, donc pareil genre pour formation concrète les vendredis
484 et les samedis, pendant XX sessions et tu pratiques en même temps. Donc ça c'est.. et puis
485 pareil, les outils que j'utilise dans le coaching je les connais là mais c'est comme quand j'ai fait
486 mon Master, y a plein de choses à approfondir, tu vois des techniques comme l'analyse
487 transactionnelle, j'en connais les contours mais voilà. C'est un truc qui m'intéresse donc
488 vraiment j'aimerais bien, c'est un enrichissement personnel. Puis après c'est vrai que c'est tout
489 con mais t'es plus légitime à le vendre quand t'as la certif quand même mais après y en a qui
490 s'en fiche. Moi, les clients

491

492 M1 : Bah, quand on te connaît on n'en a pas besoin.

493

494 M2 : Donc voilà. Qu'est-ce que je peux te dire d'autres. Oui là j'ai un projet que je vais lancer
495 j'espère depuis le mois de juin. En fait, justement dans les moyens pédagogiques, où qui ont
496 trait à la formation, c'est vrai que déjà y a une chose, c'est que le DIF ayant disparu, tout ce qui
497 est Développement personnel soit tu le payes de ta poche soit t'en as pas. Moi ça ça me... c'est
498 des choses ben dont les gens ont le plus besoin. Parce qu'aujourd'hui on va questionner surtout
499 tout ce qui est comportemental, le côté technique OK tu peux être très bonne mais si tu n'as
500 pas en fait le comportement qui va avec tu vas t'intégrer à la culture de l'entreprise, tu vas pas

501 pouvoir évoluer à un certain niveau parce que t'as pas les prérogatives nécessaire pour pouvoir
502 le faire, tu vas pas pouvoir adapter.. Donc en fait du coup.

503
504 M1 : C'est ce que tu appellerais de l'agilité ? La capacité d'agilité ? Ou c'est encore autre
505 chose ?

506
507 M2 : Hum.. C'est encore autre chose pour moi. C'est ce que j'appellerai si tu veux, tout ce qui
508 est du comportement c'est sa capacité de discernement (//autonomie), sa capacité de
509 communication, tout ce qui va être d'adaptation, de prise de décision, de toutes ces choses-là.
510 Et du coup euh c'est vrai que moi les dernières années où j'ai été en entreprise, et notamment
511 là, on m'appelle beaucoup parce que recruter en entreprise c'est difficile parce que en fait
512 identifier des compétences techniques c'est assez simple maintenant le comportemental de
513 quelqu'un c'est beaucoup plus dur. Et en fait, si tu veux les échecs de la période d'intégration,
514 y a des gens qui me disent « on n'arrive pas à garder des gens, on arrive pas à recruter » ou
515 alors « on l'a recruté c'est pas du tout ce qu'on avait vu » donc du coup... et puis dans la vie
516 en général, je trouve que le développement personnel c'est quelque chose euh.. savoir
517 communiquer aujourd'hui c'est essentiel, pour moi y a plein de... et donc du coup le DIF n'est
518 plus. Donc j'y ai réfléchi et puis j'ai découvert au travers d'un ami qui l'a déjà mis en place la
519 formation, donc c'est des américains qui font ça mais peu importe, une formation en fait qui te
520 propose de packager ton offre de formation d'une manière qui me correspond assez et qui me
521 plaît, qui va en fait me faire générer des clients mais dans la culture que j'ai et dans les valeurs
522 que j'ai. C'est-à-dire que par exemple le « savoir se mettre en valeur en entretien » tu
523 commences par une conférence d'une demi-heure en live à 20h30, j't'envverrai de toute façon,
524 c'est moi qui le fais, et je vais te donner les clés principales pour justement savoir se mettre en
525 valeur en entretien de là, donc tu te connectes avec ton adresse mail à une plateforme pour
526 pouvoir m'écouter et en fait, de là, si tu veux aller plus loin je propose en fait des modules de
527 1h30 où on va zoomer sur un point particulier où là tu vas payer. Mais tu vas payer je sais pas
528 genre 30 euros ou et là j'interagis avec les gens en fait c'est en ligne, mais on interagit ensemble
529 avec un support. Ensuite de là tu peux, si tu te dis « bon moi maintenant c'est bon, ça me suffit
530 c'est OK l'autre thématique tu vas la valider autrement ». Si à un moment tu te dis « ouais non
531 ben là moi j'voudrais ben me faire vraiment approfondir », je propose une formation en
532 présentiel d'une journée ou deux suivant le thème et là c'est un autre tarif. Mais ça te permet
533 d'afficher des tarifs très bas parce que tu génères du volume moi que ce qui m'intéresse pas
534 c'est que la formation à distance, j'ai besoin du contact et je trouve que tu ne peux pas faire
535 passer les mêmes choses quand c'est en présentiel que quand c'est en formation à distance, et
536 du coup en fait, de là je propose, mais je ne le propose qu'une fois que t'as les gens en présentiel,
537 si y en a qui veulent se faire accompagner par une ou deux séances de coaching individuel.
538 Donc tu vois en fait c'est une offre en fait à étage, qui permet de générer, une fois que t'as les
539 gens qui sont connectés, ben c'est ta base de données client. A chaque fois que tu vas faire une
540 nouvelle thématique, t'envoies etc. Et c'est très bien fait parce que, alors moi ce qui m'intéresse
541 c'est de pouvoir donner accès à toutes ces formations, donc aujourd'hui les gens n'ont plus
542 accès et on en a vraiment besoin, et d'autre part de garder euh mon cœur de métier que j'aime
543 c'est-à-dire l'accompagnement au travers à la fois du coaching et du présentiel qui moi
544 m'enrichit et me permet de d'aller plus dans ce que je peux apporter. Donc ça c'est quelque
545 chose que.. Je suis en train de suivre les modules de formation et du coup j'espère pouvoir
546 lancer ma première conférence en juin. Donc voilà, j'crois que j't'ai tout raconté (rire).

1 **Entretien**

2 **Intervieweur : M1 (Maryline)**

3 **Interviewé : A2 (Anouki) Chef de projet département « Pôle Solutions Digital » sur des**
4 **expériences de projets multimodaux**

5 **Durée : 23 : 06 mn**

6 **9 février 2016**

7
8 **M1 :** Donc l'idée, c'est qu'en fait tu me racontes un projet multimodal que tu as, qui fonctionne,
9 que tu pilotes, et que justement tu puisses me raconter comment dans un premier temps, ce
10 projet il s'est construit. Donc les acteurs, les instruments pédagogiques, ... Comment il s'est
11 construit chez Demos, avec le client, avec les intervenants ?

12
13 **A2 :** Alors j'avais te parler du projet BILLE¹⁷². Comment il s'est construit chez Demos : on avait
14 un client qui souhaitait du multimodal. Dans la bouche du client, ce multimodal voulait surtout
15 dire *e-learning*, dans un premier temps, et du coup, nous, on a essayé de proposer tout c'qu'était
16 disponible par rapport à la demande du client en essayant d'aller un peu au-delà du *e-learning*.
17 Sachant qu'en définitif, le dispositif multimodal qu'on a monté repose essentiellement sur,
18 d'une part du présentiel, même si dans ce présentiel des fois on utilise des outils multimodaux ;
19 et du distanciel, essentiellement centré sur le *e-learning* et parfois d'autres outils, mais qui
20 finalement, s'apparentent à du *e-learning*.

21
22 **M1 :** D'accord.

23
24 **A2 :** En fait moi mon projet va surtout être multimodal euh.. présentiel et *e-learning*.

25
26 **M1 :** Quand tu dis « multimodal » t'entends quoi ? Quand tu dis « multimodal », « présentiel »,
27 « *e-learning* » ?

28
29 **A2 :** Ben déjà « présentiel » plus « *e-learning* » ça te fait déjà deux modalités.

30
31 **M1 :** Oui c'est du présentiel enrichi.

32
33 **A2 :** C'est bien de ça que tu me parles : multimodal.

34
35 **M1 :** Oui pour moi « multimodal » c'est plein de modalités différentes

36
37 **A2 :** Ouais.

38
39 **M1 :** au cœur d'un dispositif quoi...

40
41 **A2 :** Euh... Après j'te dis, par exemple parfois dans le présentiel on utilise une modalité digital.

42
43 **M1 :** Hum hum

44
45 **A2 :** Ce qui rajoute une modalité supplémentaire dans le cadre d'un multimodal.

46
47 **M1 :** Comme quoi par exemple ?

48

¹⁷² Le nom du client a été changé

49 **A2** : Le simulateur Simultrain.
50
51 **M1** : D'accord. Simulateur de conduite de projet.
52 **A2** : Après comme c'est un projet qui prépare des gens à passer une certification, on a aussi un
53 outil qui est une base d'entraînement avec un outillage mais qui, en termes d'utilisation,
54 s'apparente énormément à du e-learning parce qu'ils font ça en distanciel. Voilà.
55
56 **M1** : D'accord, les gens, ils font ça chacun chez eux ?
57
58 **A2** : Chez eux, sur leur temps de travail...
59
60 **M1** : En individuel ?
61
62 **A2** : En individuel oui.
63
64 **M1** : D'accord.
65
66 **A2** : Pas de modalités distancielles collectives.
67
68 **M1** : D'accord. Et quand tu dis « on » chez Demos c'était qui ?
69
70 **A2** : Alors le « on » qu'on a construit euh... c'était moi le chef de projet qui connaissait déjà le
71 client qui avait un historique chez le client, l'expert Demos sur la thématique nouvellement
72 arrivé Dany¹⁷³, notre filiale dédiée à la recherche et au développement management de projet
73 donc IDEV¹⁷⁴ en la personne de Nordine¹⁷⁵, et euh.. Elouan¹⁷⁶ (directeur Pôle Solutions et
74 Digital) en support. Voilà quoi.
75
76 **M1** : D'accord.
77
78 **A2** : Mais du coup, pas de formateurs, pas ceux qui étaient pressentis pour animer après.
79 Pourquoi ? Parce que euh... sur ce projet-là en tout cas, quand on réunit déjà, A2 et Dany sur
80 le sujet ça fait déjà deux experts, rajouter un formateur en plus sachant que dans ce projet-là il
81 fallait forcément une équipe de formateurs, en termes de construction, ça constituait un groupe
82 d'experts de « management de projet » qui devenaient trop nombreux pour pouvoir être
83 efficaces en fait. Et comme finalement c'qu'il y avait à construire c'est euh... plutôt le timing
84 d'utilisation des outils plutôt que la façon de les utiliser, t'façon ils les maîtrisaient déjà et nous
85 aussi, à ce stade-là on a estimé que leur valeur ajoutée elle était trop faible pour pouvoir être
86 intégrée à ce moment-là.
87
88 **M1** : Hum hum. Ok. Et du coup, dans la boucle de l'équipe projet, y a pas nécessité d'avoir
89 quelqu'un qui était euh... plutôt pédagogiquement sur des dispositifs multimodaux ? La
90 demande du client était suffisamment précise, vous aviez suffisamment une bonne vision des
91 attendus pour savoir euh...
92
93 **A2** : Alors alors à la genèse du projet c'était pas nécessaire parce que, encore une fois, le côté
94 multimodal il se résume pour l'essentiel à du « présentiel plus *e-learning* » et que du coup, la

¹⁷³ L'expert thématique, le nom a été changé

¹⁷⁴ Le nom de la société a été changé

¹⁷⁵ Le nom a été changé

¹⁷⁶ Le manager, le nom a été changé

manière d'utiliser du *e-learning* elle était suffisamment clair. Il n'est jamais utilisé en salle, toujours utilisé à distance de manière individuelle, donc y avait pas besoin d'en faire toute une réflexion sur le meilleur moyen de l'utiliser. C'était du *e-learning*, tu l'utilises quand t'as envie de l'utiliser, à distance fin tu vois. Y avait des outils à mettre en place pour être sûr que les gens l'utilisent, mais pas besoin d'avoir une expertise de plus de type conception pédagogique ou ingénieur de modalités multimodales pour dire à quel moment utiliser le e-learning. C'était flagrant...

M1 : Hum hum

A2 : pour moi à ce moment-là. Après dans la suite de ce projet-là, pour des besoins d'animation, d'accompagnement des stagiaires, de structuration du parcours, d'alimentation du parcours, ben de nouvelles briques qui viendraient à la fois enrichir et le dynamiser, là, effectivement, aujourd'hui on pourrait avoir besoin d'une aide supplémentaire.

M1 : Parce que là, ça serait comment en fait le dispositif ? Il dure combien de temps le parcours pour les gens ?

A2 : Y a plusieurs parcours. Y en a un qui dure plutôt quatre mois, y en a d'autres qui durent plutôt deux à trois ans.

M1 : D'accord.

A2 : Euh donc c'est très très dilué dans le temps. Et finalement, là le client, va bientôt faire face à une problématique qui est de se dire « face au temps qui passe, comment je peux mettre en place, justement, de nouvelles briques, de nouveaux grains pédagogiques pour entretenir la motivation, la dynamique, garder les groupes constitués jusqu'au bout euh... »

M1 : Parce qu'il y a eu des mecs qui suivaient pas le...

A2 : Pour l'instant c'est pas le cas mais ils se voient à un rythme une fois tous les six mois collectivement, les gens qui sont dans le parcours. Donc ça favorise pas la dynamique collective et c'est quelque chose que le client aimerait bien.

M1 : D'accord. Pourquoi ?

A2 : Bah si parce que du coup, ils sont très attachés au phénomène de promo un peu à l'américaine, pendant qu'on est en parcours, on co-construit ensemble, on collabore ensemble, on s'autoforme, on se construit sa personnalité ensemble, pis derrière on va intégrer la même communauté, des gens qui font le même métier, mêmes projets pour le compte de la boîte, et donc demain on est censé s'entraider à nouveau. Et donc le phénomène promo crée cette dynamique, cet esprit promo, cet esprit collectif, et donc ils en sont à chercher comment garantir ça, valoriser ça, en faisant un pari sur l'avenir.

M1 : Hum hum. Ok. Et ça se passe comment du coup le suivi des gens quand ils font leur *e-learning*, après ils se retrouvent en présentiel, est-ce qu'entre ces différentes modalités y a des suivis, on aborde des sujets individuels à distance ou coup de fil ou j'sais pas ?

143 **A2:** Alors pour suivre la progression y a un p'tit outil, là c'est un plan de travail. En fait on
 144 accompagne vraiment quasiment individuellement, le plan de travail est collectif mais on vérifie
 145 que chacun le suit correctement individuellement.
 146
 147 **M1:** D'accord.
 148
 149 **A2:** Donc le plan de travail qui te dit individuellement quand t'es censé faire le e-learning,
 150 pourquoi, pour préparer quelle séance présentielle, quels sont les modules e-learning que tu dois
 151 faire, donc il t'accompagne vraiment par la main. Et donc ça, ça nous permet de vérifier que les
 152 stagiaires jouent le jeu et puis euh, y a une modalité qui est le tutorat sur ces e-learning qui
 153 permet aux stagiaires, chaque fois qu'ils sont bloqués, chaque fois qu'ils ont besoin
 154 d'explications, un besoin d'éclaircissement sur certaines parties des réponses, des questions, ils
 155 peuvent poser leurs questions à un tuteur
 156
 157 **M1 :** Par mail ?
 158
 159 **A2:** Par mail, fin via l'interface. Et donc on a un tuteur, chez l'éditeur du *e-learning*, qui répond
 160 sous quarante-huit heures quoi.
 161
 162 **M1:** D'accord. Donc un mec de chez IDEV.
 163
 164 **A2:** Ouais.
 165
 166 **M1:** Et nous, Demos, non ?
 167
 168 **A2:** Euh ben là nous on a décidé d'externaliser ça parce que euh.. face au volume.
 169
 170 **M1:** Hum.
 171
 172 **A2:** Et que, étant éditeur ils connaissent leur contenu par cœur, les libellés des questions, les
 173 réponses c'est eux qui les ont rédigé donc ils savent pourquoi ils les ont rédigé donc quand il
 174 s'agit d'explicitier une réponse, c'est plus facile pour eux.
 175 On pourrait le garder chez Demos, il faudrait juste mettre les bonnes ressources en face. C'est
 176 extrêmement chronophage, on n'a pas qu'une session de dix personnes, on a vingt sessions de
 177 douze personnes.
 178
 179 **M1:** Ouais. Donc il faudrait quelqu'un qui soit là quasiment à temps plein.
 180
 181 **A2:** Quasiment à temps plein.
 182
 183 **M1:** D'accord. Et chez la BILLE, ils ont quelqu'un qui suit aussi les stagiaires ?
 184
 185 **A2:** Non. Ils s'en remettent à notre reporting.
 186
 187 **M1:** D'accord.
 188
 189 **A2:** Pour vérifier la formation.
 190
 191 **M1:** Ok. Et eux ils ont pas des ateliers ensemble, tu sais, un peu comme on fait nous, co-dév',
 192 des choses comme ça ?

193
194 **A2:** Justement ils en sont là de leur réflexion. Ils aimeraient bien introduire ce genre de grain là
195 pour euh... entre les rendez-vous récurrents, et planifier la, alors soit du formel, soit de
196 l'informel, mais inciter les promos à se réunir en dehors de ce qui est déjà planifié dans leur
197 parcours et notamment en mode co-dév' en mode co-construction, en mode échanges
198 professionnels. Mais bon, si c'est pas organisé, ça s'fait pas tout seul, pour donner envie aux
199 promotions ben faut créer un peu le buzz, faut créer un peu l'esprit dynamique et pour l'instant
200 elles se voient pas assez régulièrement pour le faire. Donc c'est un peu le serpent qui se mord
201 la queue, c'est assez compliqué à mettre en place. Pour les gens de la BILLE c'est extrêmement
202 chronophage, et ça rapporte rien dans l'immédiat et s'ils voulaient l'externaliser ça serait.. ça
203 leur coûterait très cher, ça doublerait, triplerait le prix du parcours. Donc pour l'instant, ils sont
204 dans le doute de c'qu'ils peuvent faire mais ils aimeraient bien faire quelque chose.
205
206 **M1 :** D'accord. Ok. Et euh... t'as des feedback des gens qui se forment justement ? De leur
207 perception de ce parcours, est-ce que y a des moments... est-ce qu'il y a des évaluations même
208 si le parcours est pas encore arrivé à ...
209
210 **A2 :** Alors ya des évaluations régulières. J pense que dans les parcours longs, c'est à chaque
211 fois qu'il y a une formation, dans le parcours plus court c'est plutôt en fin de parcours qu'il y a
212 une évaluation. En plus moi après j reçois des feedback des stagiaires quand ils sont arrivés en
213 fin de parcours, qu'ils ont fini par passer leur certification. Euh feedback divers et variés. Parfois
214 ça porte sur le formateur, parfois ça porte sur la durée du parcours, parfois sur les outils. Alors
215 que ce soit des feedback positifs ou négatifs à chaque fois hein. T'as des très bons feedback que
216 ce soit pour les formateurs, les outils, la construction du parcours, l'accompagnement tout ça.
217 T'as des feedback un peu plus challengeants.
218
219 **M1:** Globalement les gens ils sont à l'aise avec les outils numériques ?
220
221 **A2 :** Euh... globalement oui. Le e-learning globalement il est utilisé, suffisamment apprécié,
222 ils l'utilisent quand ils sont censés l'utiliser, j'ai parfois quelques relances à faire mais
223 globalement c'est bien utilisé.
224
225 **M1:** Les modules comme nous de quarante-cinq minutes ?
226
227 **A2 :** Non, c'est pas des modules timés, c'est des modules euh... voilà, qu'ont pas de temps, on
228 y va autant de fois qu'on veut, dans l'ordre qu'on veut en fonction de ses besoins on peut faire
229 plusieurs fois les exercices donc y a pas de temps.
230
231 **M1 :** D'accord. Et c'est des trucs qu'existaient déjà chez IDEV ou ça a été conçu exprès pour
232 euh...
233
234 **A2 :** Ah oui oui oui. C'est des modules sur étagère.
235
236 **M1 :** D'accord. Ok. Oui donc c'est vraiment sur le « management de projet » en général ?
237
238 **A2:** Exactement
239
240 **M1:** Pas propre à la BILLE. D'accord. Ok. Hum...

T'as répondu à pas mal de questions de façon assez concise. Je cherche s'il y aurait des points où... où j'sais pas et toi d'ailleurs t'aurais des trucs à me dire, même par rapport à la forme du parcours tel qu'il est monté quoi ?

A2 : Bah moi j'te dis, j'étais un peu dubitatif. A la fois j'comprenais très bien, les raisons, la logique, les enjeux de construire les parcours sur la très longue période et en même temps j'étais dubitatif sur la mise en œuvre parce que pédagogiquement c'est hyper dur de garder des stagiaires aussi longtemps intégrés dans un parcours, en tout cas impliqués dans un parcours. Moi finalement c'est que j'crains, c'est que ça s'apparente plutôt à des formations one shot, qu'on dit dans un parcours mais que le parcours n'a pas plus de signification que ça, on l'aura pas enrichi d'autres choses. Tu vois les gens se voient euh.. certe, c'est le même groupe qui se revoit mais bon ils se revoient tous les six mois pour une ou deux journées de formation donc.

M1: Hum hum.

A2 : Y a pas vraiment de lien qui se crée quoi.

M1: Et du coup la fonction « accompagnement » dans ce type de dispositif ?

A2 : Bah comme j'te dis, c'est essentiellement un accompagnement individuel pour vérifier que chacun de stagiaire a bien fait les modules *e-learning* qu'il était censé faire même si parfois y a des relances plutôt collectives parce que tu vas avoir un groupe entier qui est un peu à la ramasse, ou tu as perdu du temps car il traîne à faire ses modules *e-learning* donc tu les relances collectivement pour leur dire « Vous tous, promotion, vous êtes en retard sur vos plans de travail », la plupart du temps c'est quand même des mails individuels pour dire euh « Par rapport à l'avancée de ta promotion, t'es un peu en retard ». Donc le suivi, l'accompagnement de la promo euh.. alors il pourrait se faire mais euh c'est toujours pareil, c'est une question de business. Je pourrais passer beaucoup plus de temps à faire du lien, à tchatter, à envoyer de l'information, à alimenter le groupe, prendre à parti certains stagiaires pour les interroger sur une question ou sur une autre mais ça me prendrait énormément de temps pour lequel je suis pas rémunéré et voilà.

M1: Parce que c'est la BILLE aussi qui avait pensé à faire un MOOC ?

A2 : Un MOOC ils en ont fait un, ils en ont un MOOC. Euh le MOOC ils le voient plutôt euh.. une des briques qui compose l'offre de « management de projet », ils incitent tous les gens qui sont dans le parcours à aller le faire mais c'est pas obligatoire hum... et j'en sais pas beaucoup plus sur comment ils vont utiliser la modalités MOOC pour faire le l'accompagnement, du collaboratif et tout ça. Pour l'instant j'pense que les gens ont été inscrit, ont suivi, ils ont fait leur contenu distanciel, ils ont suivi pour la plupart des webex en fin de semaine pour euh voilà faire progresser le parcours. Je sais pas s'ils y a eu beaucoup de productions collaboratives comme le MOOC se propose de le faire en général.

M1: Mais tu crois pas pour que ça fonctionne aussi leur esprit de promo comme ils disent, ou collaboratif, faudrait que chez le client, chez eux en fait, il y ait quelqu'un qui soit présent pour suivre ces promos et tu sais que ça vienne de la BILLE ?

A2 : Ah ben si, bien sûr que si. Mais ils ont le même problème c'est euh l'entité promotrice de ça c'est une entité de trois ou quatre personnes.

291 **M1** : D'accord.

292

293 **A2** : Euh... J'te dis là on en est déjà à cinq six cent personnes à animer. Donc sur les trois
294 personnes t'as un manager qu'est pas disponible pour faire ce type d'action là, t'en as une qu'est
295 plutôt dédiée à faire la même chose à l'international dans toutes les filiales dans le monde, donc
296 il t'en reste plus qu'une sur le périmètre qui a mille trucs à faire entre organiser les promos,
297 c'est très difficile de pas... J'te dis c'est... très très chronophage.

298

299 **M1** : Et t'as déjà eu des feedbacks des promos qu'étaient terminées quelques mois après, pour
300 savoir si les mecs qui avaient eu leur certif ça...

301

302 **A2** : Alors pas de feedback sur les parcours longs parce qu'ils ont démarré que l'année dernière.
303 Feedback sur les parcours courts oui on a des feedbacks des anciennes promos. Y en a qui se
304 revoient de temps en temps genre *after work*. Pas pour travailler en mode collaboratif. Par
305 contre, cette fameuse personne là, au sein de la BILLE, qui se démène et qui s'abat pour
306 organiser régulièrement des regroupements non pas par promo mais par communauté en fait,
307 sept grandes communautés, et voilà, en 2015 elle a été très active, elle a fait beaucoup de euh
308 beaucoup d'événementiel, des micros événements mais justement des événements collaboratifs,
309 ça a bien marché mais ça la bouffe quoi. Ça prend tout son temps.

310 Puis ça l'épuise parce que si elle le fait ça s'fera jamais, donc elle essaye de motiver les gens
311 pour qu'ils prennent l'initiative d'eux-mêmes et de l'autonomie mais ça lui prend énormément
312 de temps.

313

314 **M1** : Ok. Ok. Et dernière question pas par rapport au projet mais plutôt par rapport à Demos
315 quand on parle ici de développer les formations multimodales. La façon dont on est construit
316 c'est qu'on a des chefs de projet, des experts de contenu et des assistantes, et un réseau externe
317 de formateurs, demain pour faire de la formation multimodale, est-ce que tu penses que c'est
318 euh possible, en l'état actuel de l'organisation ? Si oui si non, comment est-ce que ça pourrait
319 devenir réalité ?

320

321 **A2** : Bah déjà j'pense que du multimodal éventuellement on en fait déjà. Le multimodal dès
322 lors que t'as deux modalités différentes c'est du multimodal, du multimodale on en fait depuis
323 longtemps. Après si c'est du multimodal pour dire on va exploiter intelligemment des modalités
324 *digital*, pour rendre les contenus dynamiques, pour pénétrer les formations présentielles et
325 changer un peu la façon de faire du présentiel pour alléger les parcours en les inscrivant dans le
326 temps pour que régulièrement les stagiaires soient sollicités pour des modalités externes mais
327 qui ne soient pas des formateurs ou qu'ils n'aient pas besoin de bloquer une journée complète
328 dans leur agenda, si c'est dire on va exploiter la modernité de telle modalité pour faire plus de
329 distanciel, j'pense à des Webex à des classes virtuelles, des regroupements réguliers pour
330 favoriser les échanges, tout ça c'est formidable. J'pense que ça passe par plusieurs étapes, déjà
331 euh nous on devrait nous monter en compétence, qu'on ait une acculturation au multimodal et
332 aux modalités qui composent le multimodal. Après nous en interne déjà. Donc compétence et
333 culture. Après qu'on arrive à identifier, recruter, faire monter en compétence des formateurs
334 qui soient dans cette même mouvance, et une fois qu'on aura ça, c'est trouver l'opportunité
335 auprès d'un client de monter quelque chose de sympa aucun doute sur le fait qu'on y arrive et
336 derrière ça mettre en place une machine de guerre commerciale pour dire « on sait faire, on a
337 des ressources, on a expérimenté chez un client, ça marche, on a un client qu'est ravi, libre à
338 vous de le faire ». Sachant que tout ça, j'me suis pas plus que ça pencher sur la question, mais
339 j'pense quand même qu'un véritable dispositif multimodal au sens moderne, au sens
340 dynamique, challengeant, accompagnant, mobilisant pour les stagiaires, vraiment apprenant je

341 vois pas comment ça peut ne pas coûter cher. Voilà. Par contre, c'est une dépense très
342 intéressante je pense mais qui sera capable de la faire... je ne sais pas.
343
344 **M1** : Ok
345 **A2** : Parce que derrière ça y a forcément du prix... soit ils ont des ressources pour le faire mais
346 j'y crois pas trop chez le client, soit ils doivent payer de la prestation d'accompagnement, de
347 suivi, d'organisation, euh... service après vente... de
348 **M1** : Une assistance technique.
349 **A2** : Une assistance technique et j'te dis d'animation, de *community management*. Ca coûte
350 cher un *community management*.
351 **M1** : Merci.

1 **Entretien**

2 **Intervieweur : M1 (Maryline)**

3 **Interviewée : V2 (Victore) Concepteur pédagogique sur des plateformes *e-learning***
4 **(récemment changement de poste pour être « Chef de Projet technique »)**

5 **Durée : 26 :42 mn**

6 **12 février 2016**

7
8 **M1** : Je voudrais que tu me parles du métier de concepteur pédagogique et aussi de comment
9 on construit un dispositif de plateforme *e-learning* ?

10
11 **V2** : Alors, pour moi, y a trois niveaux par rapport à la pédagogie chez Demos, et je pense qu'en
12 ayant eu des entretiens avec d'autres personnes, j'commence à repérer un peu ces trois niveaux.
13 Et les entreprises ne le situent pas toujours au même niveau le terme de concepteur
14 pédagogique. Y avait une entreprise qui m'avait dit « Concepteur c'est l'premier niveau » et ça
15 n'a rien à voir.

16
17 **M1** :D'accord.

18
19 **V2** : Donc c'est le niveau d'abord. T'as le premier niveau c'est « l'intégration » des contenus.
20 Donc en *e-learning* ça va être la création des pages, ça va être l'intégration des images dans un
21 slide, en PPT ça peut être la même chose. La Klaxoon box ça peut être la création d'une activité,
22 d'un quiz, et j'rentre les questionnaires etc. Donc c'est de l'intégration pure. Ensuite t'as la
23 « conception pédagogique » pour moi c'est comme qu'ça devrait s'appeler ce niveau-là. Et là
24 tu conçois un ensemble de séquences de formation mais au sens une ou deux journées. Tu
25 conçois un module, tu conçois plusieurs journées ou plusieurs modules mais tu les articules pas
26 obligatoirement tous ensemble.

27
28 **M1** : C'est ce qu'on appelle un « scénario pédagogique » ?

29
30 **V2** : Ouais exactement. Et les trois grosses étapes à l'intérieur, après on peut si ça t'intéresse
31 on pourra le détailler, c'est « extraction d'expertise », « synopsis » et « scénario ». C'est les
32 trois grandes actions que le concepteur va faire et ensuite t'as le troisième niveau qui s'appelle
33 « ingénieur pédagogique » et qui là, va gérer, toute la pédagogie et le dispositif globalement. Et
34 il va faire en sorte que les modules entre eux s'articulent, il va dire « Je fais du e-learning, je
35 fais du présentiel, je fais de la Klaxoon à ce moment-là », « je fais euh je sais pas des activités
36 de terrain, c'que tu veux etc etc » Donc t'as ces trois niveaux, pour moi la conception
37 pédagogique ressemble plus à ces deux derniers niveaux mais parfois, c'est pour ça que je le
38 mets dans le premier niveau, dans certaines entreprises on m'a dit « Je cherche un concepteur »,
39 pis en fait on discutait, pis en fait ils cherchent un intégrateur qui est capable de faire un peu de
40 conception. J'leur ai dit « Mais c'est de l'intégration que vous voulez et de la conception un
41 peu mais au final 75% du métier que vous proposez c'est de l'intégration ». Ils m'ont dit « Oui
42 c'est ça ». Ah puis non cette personne même, quand j'discutais, elle appelait ça un ingénieur
43 pédagogique. Donc c'est pour dire.

44
45 **M1** : Ah oui.

46
47 **V2** : Ah oui. Les termes sont assez flous. Chez Demos, j'les trouve plutôt clair. La conception
48 c'est vraiment le niveau. Ingénieur pédagogique n'existe pas réellement chez Demos. Moi j'suis
49 passé « concepteur pédagogique » à « ingénieur pédagogique » pendant quelques mois et

50 ensuite j'suis passé « chef de projet technique ». Un autre métier un peu différent là pour le
51 coup.

52 **M1** : Du coup t'es plus dans ?

53 **V2** : Non. C'est plus dans mes priorités. Mais le métier d'ingénieur pédagogique que faisait
54 Lola¹⁷⁷, que faisait aussi un peu au final mais pas souvent mais voilà, mais Vera¹⁷⁸, y voyaient
55 le dispositif. C'est aussi l'aspect, dans l'ingénierie pédagogique, qui est gérée comme tu le sais,
56 par les chefs de projet en fait. Après certains plus que d'autres, mais comme c'est un métier qui
57 se complexifie de plus en plus, euh petit à petit, on a décidé, comme tous les métiers du monde,
58 quand ils se complexifient, qu'on les donnera à une seule personne. Et donc l'ingénierie
59 pédagogique elle est de plus en plus détenue par une seule personne donc l'ingénieur
60 pédagogique, le concepteur après chez nous les concepteurs font pas beaucoup d'ingénierie
61 pédagogique même s'ils aimeraient bien. C'est pour ça que j'suis, moi, passé « ingénieur
62 pédagogique » pour pouvoir enfin en faire un peu plus officiellement. Parce qu'on le fait pas
63 officiellement. On intervient à des moments précis. En tant que chef de projet technique, étant
64 donné qu'on est une petite société, j'ai déjà fait de l'ingénierie pédagogique euh sur le dernier
65 projet que j'ai fait, j'en ai fait par exemple. Et j'en fait quand j'fais de la Klaxoon Box parce
66 que ça sert à rien avec la gestion de projet technique en l'occurrence. Fin il pourrait y avoir un
67 aspect mais en tout cas mais on me situe un peu sur ça.

68 **M1** : D'accord.

69 **V2** : Voilà, l'ingénierie pédagogique étant un peu, assez floue, elle est détenue, suivant le projet,
70 par certaines personnes etc. L'ingénierie de formation, pour le coup, elle est soutenue
71 clairement et nettement par le chef de projet de son truc puisqu'il définit clairement les objectifs
72 de formation, la stratégie globale, pas la pédagogie mais vraiment... pis elle est définie entre
73 autre par le client. Voilà un petit peu la cartographie. Donc j'sais pas si je réponds à ta question.

74 **M1** : Si.

75 **V2** : Si tu veux avoir plus d'éléments sur euh...

76 **M1** : Ben j'aimerais bien qu'on revienne dans les trois parties dont tu me parlais pour construire
77 le scénario.

78 **V2** : Tu veux qu'j'détaille quoi à ce niveau-là ? Tu veux qu'je détaille comment on travaille
79 globalement...

¹⁷⁷ Le nom a été changé

¹⁷⁸ Le nom a été changé

80 **M1** : Voilà. Que je comprenne avec qui tu bosses, les fonctions des gens avec qui tu bosses,
81 quel est ton rôle, même ici et avec le client, comment vous faites...

82 **V2** : D'accord. Alors l'intégration, comme chez nous, chez Demos c'est pas les concepteurs
83 qui la font réellement, en fait euh, alors j'parle du *e-learning* là pour le coup parce que ça va
84 être compliqué sinon après de refaire les... disons que j'connais pas hyper bien le présentiel
85 donc. Sur le e-learning, l'intégration nous on la fait gérer par un intégrateur externe en fait...

86 **M1** : D'accord.

87 **V2** : ... qui est au Maroc et qui a... c'est une faible valeur ajoutée donc on préfère la donner à
88 quelqu'un qui est payé moins que nous. Euh maintenant, c'est un long débat d'ailleurs, les
89 concepteurs sont censés faire un peu d'intégration et moi quand j'suis arrivé ici j'faisais
90 l'intégration. Sauf que le métier se complexifiant et l'intensité aussi ben on s'concentre moins
91 sur cette tâche, et on la donne de plus en plus à notre intégrateur. Mais, dans le process, quand
92 on a conçu, on le donne à l'intégrateur et à nous de revoir c'que l'intégrateur a fait, troisième
93 étape, donc conception, intégration, fin troisième étape au sens finalisation de l'intégration,
94 c'est à nous de relire ce qu'il a fait pour revoir si c'est conforme à la conception et à nous de
95 modifier. Y a des fois y a des exercices qu'on a fait, qui ressemblent pas du tout à, fin pas des
96 exercices mais des pages qui ressemblent pas à c'qu'on a voulu, donc on est obligé d'les refaire.
97 Ou parce qu'on s'rend compte que c'est pas parfait parce que l'concepteur c'est quand même
98 quelqu'un qui s'projette dans l'inconnu, comme un architecte, c'est pas clair encore, c'est pour
99 ça qu'on fait des maquettes et tout ça pour s'donner une idée. Parfois en mode réalisation à la
100 fin, on s'rend compte qu'il y a un truc qui était pas une bonne idée donc on réajuste comme on
101 peut, parce qu'à la fin c'est plus difficile de réajuster. Par exemple quand y a du son on peut
102 pas réajuster, quand y a pas de son on peut changer l'intitulé de la question donc c'est plus
103 simple. Euh, c'est pour ça qu'on réintervient. Maintenant c'est un débat parce que, fin un débat..
104 à moitié, parce qu'il y a des concepteurs qui maîtrisent pas bien l'intégration et qui ont beaucoup
105 de mal à relire, à dire c'qui va pas et tout, fin qui ont surtout du mal à dire pas c'qui va pas mais
106 qu'est-ce qu'on pourrait faire. Donc redire à PIXEE, c'est notre intégrateur, leur demander de
107 changer telle ou telle chose c'est pas toujours facile. Moi en tant que concepteur, et qui était
108 intégrateur aussi, je suis capable de les modifier donc c'est plus simple.

109 Et l'autre débat qu'on a eu, euh, par rapport à cette intégration, c'est qui fait le prototype du
110 départ. Donc pour moi, c'est toujours pareil, donc on fait d'la conception...donc là, j'reviens
111 plus sur les trois niveaux, j'reviens vraiment sur le métier de concepteur pur, euh, parce que
112 l'ingénieur pédagogique il est vraiment en amont, il définit vraiment les choses bon voilà, il est
113 détenu principalement par le chef de projet et petit à petit par le concepteur. Et quand le projet
114 est mené sur une partie, donc un module de formation, c'est là où on rentre sur intégration
115 conception, et là ça s'fait concepteur en premier euh.. c'est un peu d'ailleurs la même chose,
116 c'est inversé. Un, deux, trois : intégration, conception, euh.. L'ingénieur pédagogique, ben sur
117 un projet c'est ingénieur pédagogique en premier, conception en deuxième.
118 Donc la conception pour vraiment faire la suite, fin le déroulé sur le projet, on a en premier,
119 comme j'te disais, l'extraction d'expertise. Donc là l'objectif c'est d'avoir la connaissance du
120 client, comme nous on fait du sur mesure, on a cette fameuse extraction d'expertise, on n'est

121 pas expert de notre contenu, parce qu'on est pédagogue, on n'est pas voilà, on n'est pas expert
122 de tel ou tel sujet. Donc on rencontre un expert, qui est souvent, donc nous, en sur mesure,
123 c'était le client, donc il nous fait venir soit le chef de projet du projet donc il était tout seul, le
124 gars qui a conçu tel produit, le gars qu'est vendeur, fin là, toutes les typologies sont possibles,
125 c'est le client qui nous amène ça.

126 **M1** : Et c'est le chef de projet qui interview ces gens-là ?

127 **V2** : Non non c'est le concepteur. C'est le concepteur qui fait l'extraction d'expertise. Lui (le
128 chef de projet) il fait la relation client, il organise le planning, il dit « t'es dispo quand ? Ok
129 tatati On fait une extraction lundi, ok c'est bon pour toi. Bon ok, j'vois ça avec le client, on
130 prend date ». Voilà. Et euh souvent, comme c'est quand même un moment assez important, et
131 difficile parce qu'on connaît pas le contenu, ça doit aller vite, on a euh.. je sais pas, en termes
132 de délais, une demi journée pour extraire sur un module par exemple, ou des fois deux
133 modules... trois ça devient compliqué mais pourquoi pas. Ça dépend d'la taille aussi du module.
134 Mais euh voilà, et résultat, comme c'est un peu intense, qu'on débute, souvent le chef de projet
135 bah il est avec nous. Euh c'est pas toujours le cas mais j'trouve que c'est mieux qu'il soit là, il
136 prend des notes avec nous, comme ça on a une extraction d'expertise qui est fait par les deux
137 en quelque sorte. Donc y en a qu'un qui note mais l'autre écoute, pose des questions, et l'autre
138 qui continue à noter rajoute à ce moment-là. Parce que, c'que j'trouve assez intense, c'est qu'il
139 ne faut pas loucher des choses, c'est vraiment le premier point de départ.

140 **M1** : Et vous vous interviewez aussi des gens qui vont suivre le module ?

141 **V2** : Non.

142 **M1** : D'accord.

143 **V2** : Alors non. Non non non non. Parce que ça c'est plus à une autre étape après. C'est le
144 prototype voilà. Donc sur la première étape non. Donc on fait cette extraction d'expertise, dans
145 les process on ne renvoie pas, on ne dit pas si « On a tout compris », l'autre ne relit pour dire si
146 tout est bon. D'ailleurs c'est marrant parce que voilà, on fait ça de notre côté et puis... donc on
147 peut enregistrer aussi. On fait **l'extraction d'expertise** et on passe à la deuxième étape qui est
148 **le synopsis**. Le synopsis c'est l'architecture du module. Donc en gros c'est le plan mais détaillé
149 donc : petit un, petit deux, petit trois, première sous-partie... Et on va jusqu'à l'écran et on dit,
150 c'qu'on va y dire, ce qu'on va inscrire dedans mais on l'écrit pas. On ne donne pas le texte.
151 Donc en gros...

152 **M1** : C'est des intentions ?

153 **V2** : Voilà. On appelle ça nous les « idées clés » de chaque page. Donc on donne une idée clé
154 par page, et on s'met d'accord. Et en principe, ça découle de l'objectif pédagogique qu'on a
155 défini en amont. Les exercices, pareil, on est censé évaluer l'objectif pédagogique et voilà. Et

156 quand on a fait ça, là on l'a fait valider au client, donc il a un p'tit Word ou un Excel, moi j'faisais
157 ça sur Excel plutôt, avec tous ces trucs. On valide en séance parce que c'est l'avantage de
158 pouvoir rediscuter. Parce que les gens comprennent pas toujours ce qu'on voulait faire. Ils le
159 voient mais ils veulent le changer donc ça casse tout donc euh.. tout dépend de la complexité
160 du module et de l'extraction. Si l'extraction, en fait, parce qu'il y a deux types d'extraction, fin
161 deux types... **y a plusieurs niveaux d'extraction en fait**. On l'a jamais évalué dans nos charges
162 mais moi j'ai toujours considéré que c'était très important. Mais comme il est toujours à peu
163 près pareil c'est pour ça qu'on l'évalue moins, c'est ce qu'on appelle « l'Input ». Dans l'Input en
164 fait tu peux avoir **le gars, il a tout formalisé (premier niveau)**, il te donne un PPT, c'est son
165 truc de formation, il faut le mettre en *e-learning*. Ça, c'est le plus simple. C'est souvent ce qu'on
166 a parce que... on a déjà plus ou moins l'architecture, et aussi le synopsis découle assez
167 facilement. C'est là où on valide pas trop en séance parce que t'es assez proche du truc.

168 Parfois l'Input est plus diffus. On nous donne des choses mais euh... pour le coup on reste
169 toujours dans le niveau bien mais t'as deux PPT par exemple, ou du moins on a un PPT qui fait
170 cent slides mais on sait très bien qu'on va en prendre que trente par exemple. Donc ya un travail
171 à faire, donc là on va peut-être le valider en séance.

172 Ensuite on arrive sur le **deuxième niveau** qui là est, pour le coup, un peu plus, euh... un peu
173 plus difficile, c'est euh on discute avec un expert qui n'a rien formalisé. C'est plus compliqué.
174 Là pour le coup, faut que l'ingénieur pédagogique, ou le concepteur, c'est là où il intervient
175 peut-être un peu des fois, on ait bien défini les objectifs qu'on voulait faire. Parce que là, pour
176 le coup, comme c'est pas formalisé, faut commencer déjà à formaliser ça pour *driver*, parce que
177 sinon un expert, ça va dans tous les sens, et donc il faut absolument dire « Ben on veut voir six
178 étapes. Six choses. » « Donc Ok on est d'accord sur les trucs, donc parlez-moi de la première »
179 Si tu lui dis « Allez-y racontez-moi votre métier » alors là... ça va dans tous les sens. « Oui
180 mais j'veus rappelle que l'objectif pédagogique c'est ça » « Ah oui... ». Donc si t'as pas déjà
181 une sorte de mini tableau, c'est que j'appelle moi des fois les « pré-synopsis », un p'tit tableau
182 minuscule là t'arrives pas à driver l'expert. Ça sera compliqué. Sauf si t'as un fameux chef de
183 projet, alors pas le tien, parce que le tien il sera à peu près comme toi, il va essayer, mais un
184 chef de projet client qui dit « Alors attend, là on veut pas aller vers ça, moi j'voudrais aller sur
185 ça. » « Ah ouais d'accord. » Mais bon globalement j'pense que voilà.

186 Puis y a le **troisième niveau** qui est le plus compliqué, c'est celui où y a personne. Et en fait ils
187 nous demandent de tout fabriquer, le chef de projet : « Euh j'voudrais bien une formation sur
188 tel point », donc là il faut fabriquer. Donc en principe, là, l'ingénieur pédagogique est encore
189 plus poussé, parce que le chef de projet a tout... ou l'ingénieur pédagogique avec le chef de
190 projet, dans l'appel d'offre, ils ont bien défini « Ok j'veus amène tel expert, OK. Pis sur cette
191 partie j'veus amène un autre expert. » Là pour le coup il y a ... c'est peut-être proche du
192 deuxième niveau mais au final il faut vraiment travailler sur ça. C'est-à-dire que, en gros, la
193 grille on pourra même pas l'avoir au début. Il faut clairement la fabriquer cette grille au sens
194 où on discute entre nous « on va mettre quoi dedans ».

195 Par exemple si ça nous arrive, et ça nous est arrivé une fois, on était à ce fameux niveau un, et
196 on était nous, comme d'habitude, persuadés d'être au niveau deux ou trois. Comme y a pas une

197 grosse distinction entre le niveau deux et trois, c'est juste que... Moi j'aime bien qu'il y ait une
198 distinction entre le deux et le trois parce que pour moi, la charge de travail est un peu différente.
199 Mais au delà de ça, on s'en sort. Mais niveau un, y a une organisation à faire, y a des réunions
200 à faire, on peut pas commencer directement. Donc là en fait on l'a découvert assez tôt, mais
201 notre manager à l'époque voulait réajuster les choses. J'lui expliquais que « On pourra pas »
202 mais il me disait « Tu vas te débrouiller, tu prends des bouquins ». Mais en gros, ils (le client)
203 nous amenaient pas l'expert, ils nous amenaient pas de contenu, ils nous amenaient rien. Et
204 donc ils disaient « Mais c'est vous l'organisme de formation ». Sauf que ça a jamais été défini
205 clairement que nous on amenait notre contenu. Et on est parti d'un a priori j'y pense et voilà.
206 Bon, j'y rentre pas dans les détails de ce projet-là mais comme quoi c'est important pour moi,
207 même si c'est rare qu'on nous emmène en *e-learning* sur le niveau un parce qu'en général le
208 niveau un c'est plus chez les présentiel j'y pense.

209 En *e-learning* pour le moment, on nous appelle encore beaucoup sur le niveau deux. Et le niveau
210 deux t'as soit le formateur et c'est le niveau trois plutôt, soit t'as l'expert mais qui l'expert
211 niveau deux, c'est souvent des produits qui viennent de sortir, y a même pas de formation
212 dessus.

213 **M1** : D'accord.

214 **V2** : Mais ça va, parce que l'expert il connaît quand même son truc et il est capable de discuter
215 de son produit. Le niveau un c'est vraiment, on n'a personne en face de nous. Le chef de projet
216 il attend et il fait « bah alors vous allez me parler de quoi ». En principe dans l'appel d'offre on
217 est censé avoir répondu en partie à ça. Mais pour ce fameux projet, ils ont répondu très
218 globalement, ils ont pas du tout défini c'qu'ils voulaient mettre dans la formation, parce que
219 c'était un truc très flou, c'était du management et tout, c'était du comportement, en l'occurrence
220 c'était du Leadership. Donc c'était assez flou, donc ils y ont pas répondu clairement. Ils (le
221 client) ont dit « On vous prend » et au final on est arrivé à la réunion d'extraction d'expertise
222 où il n'y avait personne. Donc voilà. Donc voilà pourquoi il y a des trois niveaux, pour moi en
223 tout cas, mais ça c'est pas Demos du tout, c'est moi tout ça. Et euh, donc ça fait pas vraiment
224 partie du process.

225 Donc après l'extraction, on passe au synopsis. Le synopsis en séance ou pas, ça dépend du
226 niveau, de la complexité etc. Dedans on met aussi le timing en principe pour être sûr que tout
227 est bon mais globalement on sait qu'on passe euh ... Nous on dit souvent « Une minute par
228 écran », « Trente secondes à une minute ». Maintenant, avec les *mobile learning*, les écrans
229 sont plus petits, si on a des formations sur *mobile learning*, faut faire attention, c'est plus tout
230 à fait les mêmes timing. Mais bon globalement, voilà, on sait qu'on y passe une minute, on a
231 trente minutes, on a trente pages. De manière très large hein. On rentre jamais plus dans le détail
232 parce qu'avant j'le faisais, pis on tombait toujours sur des trucs plus ou moins bons. Et on a
233 tendance à mettre une minute, c'est long pour moi, mais on met trente minutes parce qu'on sait
234 très bien qu'on va dépasser. Ça nous permet au client de lui dire « Attend on est allé trop loin ».
235 Il veut toujours dépasser. Il veut toujours être à trente-cinq, quarante. Si on prend un format de
236 trente minutes il veut plus, toujours plus, donc si on a déjà atteint ... c'est qui fait que dans les
237 synopsis, maintenant j'atteins plus trente minutes si c'est un truc de trente minutes j'suis déjà à

238 trente-cinq. Et j'leur propose trente-cinq. Comme ça, ils sont conscients que s'il faut en rajouter,
239 faut en retirer. Mais même en faisant ça, ils rajoutent. C'est super compliqué d'les contraindre
240 à ...

241 **M1** : C'est marrant, parce que c'est long quand même.

242 **V2** : Oui alors j'dis trente parce que.. alors quand j'suis arrivé chez Demos, donc y a cinq ans,
243 euh... on était sur un format de soixante minutes. Moi j'ai dit « Waouh, vous vous rendez
244 compte, soixante minutes c'est beaucoup » et tout le monde était persuadé de trente minutes.
245 On est passé à trente minutes parce que les clients ont imposé les trente minutes. C'est les clients
246 qu'imposent. Ça j'ai toujours trouvé ça dommage, c'est pour ça qu'il n'y a pas d'ingénieur
247 pédagogique. Moi si j'étais en amont, j'aurais pu préciser davantage, les chefs de projets rester
248 sur un.. ben après les chefs de projets ils ont tellement de choses à gérer que l'ingénierie
249 pédagogique est pas énorme chez eux obligatoirement. Donc y a pas tout le travail qu'est fait
250 et tout. Donc on est resté sur soixante pendant longtemps, on est passé à quarante-cinq, on est
251 passé à trente mais à cause des clients. J'insiste parce que c'est aussi parce que le concepteur,
252 ingénieur, a pas toujours toute sa place. C'est un des défauts. Une des qualités, c'est qu'tout est
253 centralisé, ça s'comprend et tout et tout. Euh... et puis maintenant, on est sur des modules...
254 Là celui qu'j'ai fait, là, pour BOUDOU¹⁷⁹, où j'étais chef de projet technique, j'ai aussi fait
255 l'ingénierie pédagogique, on a vendu c'qu'on a appelé des capsules de cinq minutes. Donc tu
256 vois on est passé de .. voilà. C'est marrant parce que souvent c'est comme ça. Ça passe de trente
257 à cinq minutes. Y a pas d'intermédiaire. Y a pas quinze minutes. C'est assez rare. Moi je l'ai
258 rarement vu, y en a sûrement mais j'les ai assez rarement vu.

259 **M1** : Mais ça compte plus les mêmes objectifs non ?

260 **V2** : Ah non non c'est plus tout à fait la même chose là. Cinq minutes c'est plus de la découverte
261 et de là... L'objectif du truc de cinq minutes, c'était pour le projet, c'était euh.. Les gens de
262 BOUDOU, ils voulaient que euh.. Ils expliquaient que chez BOUDOU, comme beaucoup de
263 métiers, et ben tout le monde connaît pas l'assurance par exemple. Donc ça paraît bête mais en
264 même temps, quand on y réfléchit quelques minutes, on comprend que c'est tout à fait logique :
265 un informaticien il est informaticien, il est pas assureur. Et donc, c'qu'ils veulent, c'est qu'ils
266 aient une culture commune de l'assurance. Donc ils voulaient des p'tites capsules de cinq
267 minutes seulement parce qu'il n'y a aucun intérêt à ce qu'ils aient plus et pis ils iraient pas de
268 toute façon. Donc on a fait plein de petites capsules de cinq minutes pour qu'ils découvrent :
269 l'assurance habitation, ... Après c'est des petits sujets hein, sont pas gros.

270 **M1** : Ouais.

271 **V2** : Donc les origines de BOUDOU. Cinq minutes. Tu découvres les origines de BOUDOU
272 comme ça tu connais d'où vient ton groupe. TAC TAC. On a fait des choses comme ça. Et moi
273 j'pense que d'toute façon, les deux types d'activités : les activités très très courtes comme...

¹⁷⁹ Le nom du client a été changé

274 appelées « *micro learning* » là.. J'me souviens j'avais rencontré Claire Hoffman, une
275 conceptrice qui m'avait dit « Moi j'ai fait du *micro learning*, » j'avais dit « ça dure combien de
276 temps ? », elle m'avait répondu « une demi heure ». Ah oui, t'appelles ça *micro learning* toi !
277 (rire) Bon, donc là c'est un peu bizarre mais bon. Au delà de ça c'est un terme qui n'est pas
278 officiel, on va dire « capsules » « petits modules » « *micro learning* » qui vont durer cinq
279 minutes, une minute, ça peut être une petite vidéo Youtube de deux minutes, voilà c'est ça.

280 Et puis après t'as les formations qui sont un peu plus longues, une demi heure ça suffit
281 largement. Parce que j pense qu'une heure c'est même pas la peine. Il faut granulariser au point
282 que t'aies une demi heure de concentration et ce genre de chose.

283 **M1** : Hum.

284 **V2** : Après je répète, sans cesse sans cesse sans cesse, parce que tout le monde s'arrête sur ces
285 demi heure, ces cinq minutes, je dis toujours « Votre formation elle peut durer quatre heures.
286 Elle peut avoir plein de modules de cinq minutes. C'est la granularisation qui compte. Avoir un
287 module d'une demi heure, ça empêche pas de s'arrêter au milieu. Mais comme les gens vont
288 rarement s'arrêter c'est pour ça qu'on dit « Combien vous voulez ? ». Souvent on définit, on dit
289 « Ya dix modules. Combien ? » « Bah c'est à toi de définir. » Et j'aime pas trop faire ça.
290 J' préfère qu'on me dise « J'ai trois heures de formation à faire » et pis à nous de les découper.
291 Et puis là j' lui dis « C'est quoi votre population ? » Bah moi j' propose... C'est l' ingénierie
292 pédagogique, mais comme j' t'ai dit, elle est pas assez développée et on y réfléchit pas à ça. Et
293 donc voilà. Et souvent j' ai dix modules. J' ai vendu dix modules d' une demi heure. On n' a même
294 pas regardé le sujet, si ça s' y prêtait etc, si la population était bonne... Par exemple, des
295 vendeurs, ils ont pas le temps souvent. Donc si tu leur fais pas des modules beaucoup plus
296 courts, même pour eux, j' leur fais des trucs de un quart d' heure, ça va faire vingt modules. Et
297 j' te l' ai déjà dit, c' est toujours compliqué :

298 - « Oui mais ça a été vendu.. le planning est calé on peut plus rien faire.
299 - J' dis « Oui mais c' est mieux de faire vingt modules de quinze minutes.
300 - Oui mais ça va être trop compliqué, on va en avoir beaucoup...
301 - Ca change strictement rien. Plutôt que d' avoir une liste de dix, t' auras une liste de vingt.
302 - Oui mais l' interface...
303 - Bah justement faut y réfléchir.
304 - Oui bah oui. On a vendu ça on fait ça ».

305 Et ça, j' trouve ça dommage, parce que l' ingénierie pédagogique au final, et j' parle que de ça, il
306 pourrait y avoir plein d' autres aspects, comme c' qu' on a choisi, tutoriel ou non, le *mobile*
307 *learning*, fin plein plein de choses, que l' ingénieur est censé décider. Et qui sont pas
308 obligatoirement décidées et qui, en fait, sont décidées assez rapidement avec le client. Voilà.
309 Voilà. Mais j' pense que l' découpage doit s' penser globalement et ensuite on y réfléchit plus
310 précisément. Parce qu' on a l' impression qu' ils vendent juste des chiffres finalement en faisant
311 ça. Et pas de l' ingénierie.

312 Euh donc voilà, donc on a fait le synopsis, avec le timing et tout, ensuite on passe au scénario.
313 Et le scénario, on écrit les textes, et là on valide plus précisément les textes en fait. Et le visuel.
314 C'est là où on... ya un petit travail. Y a deux aspects : y a la conception pédagogique et je
315 pense, pour moi, y a la conception graphique. Le concepteur doit faire une partie de conception
316 graphique. Pourquoi ? Parce que le graphiste fait pas de la conception en amont. C'est à dire
317 qu'il en travaille pas avec sur la conception du module. On peut le solliciter, lui demander et
318 tout mais il le fait pas. Fin j'veux dire, il le fait quand on lui demande mais il a pas une mission
319 d'intervenir sur la partie « conception ». Comme j'disais tout à l'heure, conception-
320 développement-production, c'que l'on veut. C'est les grosse étape, lui il est sur la deuxième,
321 nous on est sur la première. Donc la conception graphique, ben on la fait quand même en partie.
322 Et on pose, on fait un schéma, et on pose où est-ce que ça se pose. Donc on essaye de laisser
323 beaucoup de souplesse pour qu'il puisse s'exprimer convenablement. On essaye de donner que
324 les intentions pédagogiques, c'est-à-dire : ici y a deux niveaux, j'ai un schéma à trois étapes.
325 J'explique « J'veux qu'il y ait trois couleurs parce que c'est hyper important qu'il identifie
326 bien ». J'donne tous ces trucs qui permettent de **mémoriser et de comprendre**. Et lui, à lui de
327 le mettre en couleurs au sens euh.. en esthétique. Mais au final, tu vois, des fois on a déjà choisi
328 la couleur. Alors on choisit pas obligatoirement les couleurs mais des fois ça nous arrive. On
329 dit « Bah non, j'veux qu'ce soit bleu parce que, toute ma séquence sera bleu et qu'après j'le
330 reprends en bleu ». Ca peut le cas. On peut choisir des fois des pictos parce qu'ils ont besoin
331 dans la conception de sélectionner des pictos. Moi c'que j'essaye de mettre plutôt c'est des
332 noms, des petits textes. Mais comme on s'amuse un peu, on met un bonhomme mais il
333 ressemble pas au bonhomme, mais on aura un bonhomme. Donc tu vois, on a déjà une partie
334 de conception graphique. On essaye, moi j'vais toujours essayer de faire en sorte que ma
335 conception graphique soit la plus limitée possible aux intentions et à la mémorisation et tout ça.
336 C'est hyper important parce qu'il faut que, eux, aient leur espace de liberté. Et en même temps,
337 il faut que ça fonctionne donc c'est le p'tit jeu. Et on a la conception ergonomique qu'on a,
338 qu'on détient en partie et qui est pareil. Conception graphique et ergonomique elle est définie
339 entre les deux. Et donc on en fait à cinquante pourcents. Et tu fais, et après quand t'as fini tu
340 valides, c'est pas toujours facile, il faut bien faire valider et tout parce que sinon voilà, on revient
341 dessus et c'est la merde. Mais on revient toujours un peu sur les étapes. Donc en scénarisation
342 on revient sur le synopsis. Et puis après on passe en **production** donc le graphiste, il travaille
343 sur son truc, et puis après on fait **l'intégration**, comme j't'ai dit etc, on revient dessus et tout.
344 Après on fait la **livraison**.

345 **M1** : Et y a un test sur le collectif ?

346 **V2** : Après quand les p'tites choses un peu... voilà, là j'ai fait vraiment la grosse truc comme
347 on a tous. Voilà. Ensuite, on a au début, c'qu'on appelle le prototype. Ici on a un tout petit peu
348 de mal à différencier les choses, prototype c'que ça veut dire. On le définit mais j'trouve qu'on
349 n'a pas une organisation qui explique clairement.

350 **M1** : D'accord.

351 **V2** : Pour moi, y a plusieurs types de proto. Y a un prototype fonctionnel qui est là uniquement
352 pour faire en sorte que ça fonctionne. Donc ça peut du fonctionnel technique, ça peut être du

353 fonctionnel euh... technique, c'est toujours technique d'ailleurs, mais euh fonctionnel « Ou est-
354 ce que j'mets les boutons » et tout. C'est là où le chef de projet technique intervient puisqu'il
355 fait les fameuses interfaces en fait. Mon travail c'est de faire les interfaces, comment on se
356 connecte. Et donc là pour le coup, le prototype il est beaucoup plus fonctionnel, j'glisse des
357 boutons « est-ce que ça marche ? Ouais ok ça marche » « Là y a à remonter des bugues etc ».
358 Et sur le module, on teste plutôt l'intégration d'un module un peu spécifique.

359 **M1** : Ouais.

360 **V2** : Voilà, donc on a ce petit prototype. Parfois il est graphique aussi. C'est pour ça que je te
361 dis qu'il y a deux types de prototypes. Des fois il est juste graphique, on montre, et on appelle
362 ça plutôt la charte graphique d'ailleurs, qu'on présente. Mais on a cet aspect un peu graphique
363 et on essaie d'intégrer des images pour être sûrs que ça plaît un peu. Parce qu'on sent qu'ils
364 sont un peu compliqués et tout. En principe il est plus fonctionnel qu'autre chose le prototype.
365 Et puis euh, et puis voilà. On passe à la deuxième étape, la réalisation, c'est c'que j'te disais,
366 quand il a été validé. C'est là où on sait pas qui fait quoi, c'est ce qu'il s'est passé avec Jin, moi
367 j'pense que c'est le concepteur qui doit concevoir, parce qu'il a conçu son module, donc à lui
368 de faire un prototype pour faire en sorte que ça rentre. Quand ça devient trop technique, tu fais
369 appel au chef de projet technique. Et si le prototype est plus large, c'est-à-dire, vraiment
370 l'objectif c'est de faire valider, parce que le prototype dans les petits modules on le fait pas
371 bien. Donc dans des modules compliqués, où y a des choses pas traditionnelles, c'est là où on
372 en fait, et si on est encore plus en amont, avec l'interface et tout, t'as la remontée de scores
373 entre différents modules qui donnent accès au truc, c'est là où le chef de projet technique
374 intervient en plus parce que le concepteur a un peu plus de mal. Il pourrait le faire mais voilà.
375 Mais au final on est un peu dans la gestion de projet technique... Et comme le chef de projet
376 technique ici gère aussi la conception pédagogique, c'est là où il intervient plus en tant que
377 concepteur technique en fait. Donc y a le concepteur pédagogique qui va faire le module et tout
378 ça et quand il devient assez compliqué il va... Ici, ils connaissent pas encore bien l'aspect MOS
379 et tout, et c'est moi qui le connais plus et j'ai gardé encore cette casquette, c'qui fait que même
380 indirectement, j'interviens encore sur un niveau qui devrait pas être le mien en fait. C'est-à-dire
381 vraiment sur la dimension presque des modules et tout. Les chefs de projet voilà, ils ont besoin
382 de moi sur un petit prototype sur Captivate, si ça fonctionne bien la remontée de scores, si les
383 clients ont bien compris que quand tu fais « suivant » t'as une fenêtre qui va apparaître donc
384 elle arrive derrière. Tu vois c'est un peu compliqué à faire imaginer au client, donc il faut qu'il
385 comprenne bien la fluidité parfaite. Donc c'est pour ça qu'on peut aussi tester le côté
386 fonctionnel de la chose.

387 **M1** : Le prototype il est sur le client, il est pas auprès des gens qui vont se former ?

388 **V2** : Non. Ah non. Non non. A la rigueur ça peut arriver mais c'est rare. J'ai jamais vu.

389 **M1** : D'accord.

390 **V2**: Et ensuite, y a la deuxième étape où tu fais un test sur les utilisateurs.

391 **M1** : Ah bah c'est ça du coup.

392 **V2**: Beh oui c'est pour ça que j'allais y venir après. Là tu le fais après avoir réalisé, en fait tu
393 t'assures que tout est bon, et tu réajustes les derniers points. Mais quand t'interviens là, tu
394 t'doutes bien, c'est la fin, tu peux pas faire grand chose.

395 **M1** : T'as pas beaucoup de latitude.

396 **V2** : Voilà, exactement. Donc voilà les différentes étapes.

397 **M1** : D'accord. O.

398 **V2** : Et puis après bah tout est livré et puis voilà.

1 Entretien

2 Intervieweur : M1 (Maryline)

3 Interviewée : I2 (Isilde) Chef de projet département « Pôle Solutions Digital » sur un
4 projet de classe virtuelle sur le thème « Formation de formateurs en classe virtuelle »

5 Durée : 40 : 23 mn

6 15 février 2016

7
8 M1 : Du coup tu disais que pour la première session, il était important que quand les gens
9 prennent en main la classe virtuelle ça soit bien que ça soit en présentiel comme ça on est avec
10 eux, derrière eux quand ils essayent.

11
12 I2 : Alors en fait si tu veux, la première session, on était censé faire « partagez votre vision et
13 votre vécu de la classe présentielle, de la classe virtuelle », « la classe virtuelle en bref », « la
14 classe présentielle en bref » et, en fait, on avait toute une partie de « Découvrez les fonctionnalités
15 de la classe virtuelle ». Ca on l'a fait effectivement mais du coup Bob¹⁸⁰ a passé un Power Point.
16 Et moi j'me dis « C'est pas bon ». Parce qu'en fait c'est vingt minutes où en fait c'est Bob qui
17 parle, qui dit « Faut faire-ci, faut faire ça » mais tu vois sur un écrit Power Point. Les gens ils
18 pratiquent pas. Et donc après ils vont pratiquer l'après-midi en classe virtuelle mais du coup,
19 s'tu veux, c'qu'ils ont vu l'matin, ils l'ont pas intégré parce qu'ils ont pas manipulé. Donc pour
20 moi, là j'vais le remodeler le truc là, j'vais virer cette partie-là, et j'vais rajouter par contre des
21 choses que pour moi il manque, parce qu'on oublie qu'on est en formation de formateurs, c'est
22 qu'il faut absolument à un moment donné mettre des éléments de pédagogie, de gestion de
23 groupe plutôt, de gestion d'un groupe d'apprenants, que ce soit en présentiel ou en virtuel :
24 comment je gère mon groupe, comment je détecte les personnalités de mes participants,
25 comment je régule le groupe. Fin, tous ces trucs que tu vois en formation de formateurs qu'on
26 n'a pas du tout abordé quand nous on l'a déroulé avec Bob et qui me semble quand même
27 important parce qu'on est en formation de formateurs. Et en fait, Julia¹⁸¹ qui avait suivi la
28 formation avec Farid¹⁸² en présentiel du coup elle a senti ce manque parce que du coup elle a
29 pu comparer les deux. Donc moi je vais rajouter ça dans cette partie qui sera donc du présentiel.
30 Et effectivement tu peux, faut voir quel type d'exercice on peut prévoir mais peut-être déjà les
31 mettre en situation si tu peux, les faire travailler, y a une diapo qu'on passe en présentiel,
32 notamment y a des animaux, j'sais pas si tu l'as déjà vu.
33 En fait t'as une table et t'as des animaux qui sont représentés, et en fait qui correspondent au
34 type de stagiaires que tu peux avoir. Et en fait j'trouve que c'est super bien fait.

35
36 M1 : c'est sur le module e-learning que j'ai fait.

37
38 I2 : Ah beh voilà. Et ben moi j'l'ai fait en présentiel et j'trouve ça excellent parce que du coup
39 tu fais interroger les personnes. T'as la girafe, t'as la grenouille, t'as le roquet et tu dis aux
40 participants, tu les interroge en fait donc tu coup c'est vachement interactif avec eux.
41 Donc j'pense qu'on va s'faire un premier module là-dessus. Et après effectivement, on avait un
42 deuxième module, c'est c'qu'on a fait là avec Bob qui était à distance. Donc en classe virtuelle
43 donc là en fait l'après-midi, ils étaient pas en classe avec nous, ils sont retournés chacun à leur
44 poste, et nous on s'est mis dans un bureau. Et là dans cette partie c'était normalement
45 « s'approprier, manipuler les outils du formateurs et de l'apprenant, leur faire faire, l'idée
46 d'accompagnant ». Et là on découvre l'outil Lynk et donc on l'a fait directement à distance, et
47 ce qui est revenu des participants en fait à la fin de la session, c'est que en fonction des uns et

¹⁸⁰ Le formateur (le prénom a été changé)

¹⁸¹ La cliente (le prénom a été changé)

¹⁸² Formateur en formation de formateur (le prénom a été changé)

48 des autres y en a certains qui ont réussi à bien prendre le truc, y en a d'autres qui tâtonnaient,
 49 qui cherchaient, ils sortaient de la session tu vois. Et donc on s'est dit que cette deuxième
 50 session, on allait la faire aussi en présentiel mais les participants auront leur PC. Donc ils
 51 viennent tous avec leur PC, le formateur serait en salle, s'il projette c'qu'il fait, donc il montre
 52 comment on fait avec l'outil Lynk par exemple quand j'partage mon écran et que j'donne la
 53 main, en fait c'est donner la main à un autre participant, et du coup comme ça eux vont
 54 manipuler tous autour de la table une fois que le formateur l'aura fait.
 55
 56 **M1** : D'accord.
 57
 58 **I2** : Comme ça s'il y a des gens qui rencontrent des difficultés, comme on fait des petits groupes
 59 de six, pas plus en classe virtuelle, c'est vraiment idéal d'être à six, bah du coup le formateur
 60 il pourra passer en salle.
 61
 62 **M1** : D'accord. C'est des tous petits groupes.
 63
 64 **I2** : Oui c'est des petits groupes en fait en formation de formateurs.
 65 **M1** : Donc il faut plein de formations. Ah en formation de formateurs ?
 66
 67 **I2** : Là on est en formation de formateurs. Après Bob il m'a dit qu'il animait avec cinquante,
 68 trois cents étudiants, mais après l'interaction j'pense qu'elle est pas du tout la même.
 69
 70 **M1** : Absolument.
 71
 72 **I2** : Mais après quand on est en formation de formateurs, six c'est vraiment un maximum.
 73
 74 **M1** : Avec du coup l'obligation d'avoir beaucoup de sessions pour rentabiliser l'outil classe
 75 virtuelle ?
 76
 77 **I2** : Qu'est-ce que t'appelles « beaucoup de sessions » ?
 78
 79 **M1** : Parce que tu payes euh...
 80
 81 **I2** : Nan parce que moi en fait je euh...
 82
 83 **M1** : Ah non c'est l'outil du client, donc il a rien à payer techniquement si ce n'est la présence
 84 du formateur.
 85
 86 **I2** : voilà.
 87
 88 **M1** : Oui d'accord ok.
 89
 90 **I2** : et moi quand j'suis partie en déploiement, par exemple la session deux c'est maximum
 91 deux heures une classe virtuelle ça peut pas aller au-delà, du coup on faisait trois sessions par
 92 jour avec Bob. Trois classes différentes. Donc tu rentabilises. Je vendais toujours des journées
 93 de formation.
 94
 95 **M1** : Ouais ouais ouais, j'comprends.
 96

I2 : voilà. Sauf après, si le client, lui, il a qu'un groupe à faire, bah une session de deux heures tu la vends la demie journée parce que le formateur il doit être avant ici, avant en connexion pour vérifier que tous les aspects techniques fonctionnent bien et il doit être après aussi pour faire un débrief de la session quoi. Donc effectivement cette deuxième session on va la faire en présentiel ça va vraiment être sur la manipulation en fait de l'outil je pense. Et on va la coupler avec un truc que j'ai appelé « accompagner » qu'on a mis loin (entendre dans le parcours) mais qu'en fait on va rapprocher.

[I2 regarde une proposition sur ordinateur sur laquelle il y a un parcours de formation comprenant différents modules de formation]

Cette session là c'est la session cinq, où la session cinq c'était euh... parce que c'était dans la proposition qu'avait fait Vera¹⁸³ mais euh du coup j'l'ai pas retrouvée, dans le sens où pour moi on l'a abordé en même temps que l'outil Lynk c'était « comment préparer les apprenants via une communication » « comment on teste son matériel » « comment on accompagne un apprenant au démarrage de la session » « comme non le rassure et l'oriente face à un problème technique, tout ça il l'a fait dès le début en fait Bob, notamment par sa pratique de la classe virtuelle, eh vérifier et aussi sur les talents de communication, réduire la distance, out ces trucs-là il l'a fait avant. Donc du coup, on n'a pas suivi cet ordre-là et puis pour moi, deux heures là-dessus, c'est un peu trop. On leur apprend aussi, on leur a montré au départ comment justement, c'que je t'ai montré sur le calendrier, comment on peut inviter, comment on peut modifier, tu peux modifier le titre là aussi où c'était marqué « réunion » tu peux mettre un mot. On a travaillé sur le mail, comment envoyer des mails avant la session pour leur donner envie de venir se connecter, donc tout ça on l'a fait avant, c'est pour ça que celle-ci on va l'utiliser à autre chose. Don on va la fusionner avec la session deux.

M1 : Il avait fait ça avant mais il avait pas fait ça avec les gens du coup.

I2 : Si si mais à distance en classe virtuelle. Puis on a fait des petits exercices entre les sessions où on disait « vous nous envoyez une invitation, vous modifiez le texte, donc on s'est fait des invitations entre nous tu vois, à minuit, sur nos calendriers pour qu'ils manipulent ».

M1 : D'accord.

I2 : Pour être sûr que ça fonctionnait quoi. Donc en fait ces deux-là vont être en présentiel, donc « S'approprier les outils » et « Accompagner les apprenants », et donc après on attaquait par une autre session qui est « Concevoir ». Et donc là on était bien en classe virtuelle donc c'était la partie comment je conçois un support en fait d'animation. Euh et là c'est pareil, t'es confronté au truc « présentiel » « virtuel » il faut que t'arrives à expliquer la conception mais les différences entre présentiel et virtuel. Le support que tu fais en présentiel n'est pas du tout le monde que celui que tu fais en virtuel. Donc c'est vrai qu'à on a beaucoup axé sur le virtuel, mais du coup on a moins axé sur le présentiel. Donc euh et puis j'trouve qu'on n'a pas été assez directifs, ça c'est aussi Bob dans sa façon.. j'lui ai dit « faut que tu sois beaucoup plus carré. Les conseils que tu donnes, la méthodologie, comment on fait un déroulé pédagogique » parce que pour toi ça te semble évident mais pour eux, c'est la première fois. Donc faut que tu leur donnes des outils, comment faire un déroulé pédagogique, euh après des exemples de visuels on leur en a montré mais voilà. C'était donc toute cette partie « conception » et du coup après derrière on rentrait directement dans « l'animation ». Donc après c'était « comment t'animes ce power point ». Mais du coup, dans cette partie « Conception », donc on leur donne des

¹⁸³ Spécialiste classe virtuelle (le prénom a été changé)

143 éléments et en même temps il fallait qu'ils préparent pour leur animation qu'ils font en fin de
144 parcours, ils font une animation en présentiel et une animation en classe virtuelle, il faut qu'ils
145 préparent des supports. Et donc nous, la seule façon qu'on avait de vérifier les supports s'ils
146 voulaient avoir un avis, c'est qu'ils nous les envoient par mail entre les sessions. Et ça en fait,
147 y en a que deux qui nous les ont envoyés. Les autres ont pas eu le temps, fin c'est toujours le
148 même problème, entre les sessions tu fais pas forcément le boulot qu'on te demande de faire.

149 **M1** : Et du coup le fait qu'ils fassent une animation à la fin du parcours, c'est vous qui prévoyez
150 ça dans le parcours ?

151 **I2** : Oui oui ça fait partie intégrante du parcours, tu vois à ce niveau-là [*I2me montre sur*
152 *ordinateur le module en question*] tu vois t'as « Simuler une classe en virtuelle » et « Simulez
153 une classe en présentiel ». Et donc là c'est pour ça qu'il faut un petit groupe parce qu'ils sont
154 six à passer.

155 **M1** : D'accord.

156 **I2** : Parce qu'en fait tu leur fais animer, et puis après t'as le retour feedback des participants,
157 puis après feedback de... donc en fait tu leur demandes de préparer un support pour vingt
158 minutes d'animation maximum. On chronomètre. Donc du coup tu vois nous on a chronométré,
159 c'est des séances de trois heures donc on a chronométré une demi-heure par participant.

160 **M1** : D'accord. Et ceux du coup qui n'ont pas envoyé leur préparation.

161 **I2** : Bah du coup ils l'ont fait en live mais nous on avait pas vu le support avant. Donc après
162 bah tu vois tu fais des commentaires sur le support par rapport à ça. Donc c'est qui nous a fait dire,
163 encore une fois, en retour, c'est que la partie « Conception » est un élément hyper important.
164 Parce que nous, on a eu le cas dans nos groupes y avait des gens qui avaient déjà animé des
165 classes présentiels, donc du coup, son support en classe virtuelle, c'était un power point allégé
166 et du coup il a déroulé son power point, c'était compliqué, il a super bien simplifié le sujet mais
167 c'était « La conception d'un entrepôt », « L'aménagement d'un entrepôt logistique » donc son
168 support était très très bien fait, il a réussi à le rendre plus light pour pouvoir intervenir vingt
169 minutes mais sauf que y a eu aucune interactivité avec les participants à part le « « Est-ce que
170 ça va vous suivre ? » « Est-ce que vous comprenez ? » que ça en fait. Moi j'ai dit que quand
171 on est en classe virtuelle, on doit changer de posture. Moi j'ai vraiment cette sensation là quand
172 on est en classe virtuelle, on doit être des animateurs, dans j'sais plus quel texte j'ai lu sur
173 Internet, on devient des animateurs d'apprentissage. Ça veut dire que les participants tu ne peux,
174 au-delà de deux minutes, ils doivent être en action. Donc du coup j'dis faut repenser
175 complètement son support pour faire en sorte de les faire intervenir. Et donc son support par
176 exemple y avait, à un moment il faisait une liste de quels sont les.. y avait les dimensions à
177 trouver, fin longueur, mètres fin j'sais pas quoi, euh y avait plusieurs choses à trouver, bah j'dis
178 bah ça vous pourriez très bien leur faire avec le tableau blanc « Mettez-moi, à votre avis, quelles
179 sont les dimensions » fin j'sais plus ce que c'était.

180 **M1** : En fait faut que t'aies des fonctions collaboratives ?

181 **I2** : Oui. Faut que tu sois toujours dans le questionnement, dans le jeu avec eux. A un moment
182 donné il avait mis plusieurs photos sur une diapo et du coup il les commentait. J'dis « bah
183 non. Là le truc c'est que vous faites une photo par diapo et, si pour vous y a des choses
184 importantes qu'il faut absolument qu'ils voient sur ces photos, be, dans un premier temps vous

185 les interrogez ». Et vous leur dites par exemple « ben utilisez les crayons et entourez sur la
186 photo ». Ils peuvent le faire. D'entourer les trucs qu'il faut qu'ils repèrent de sécurité, en termes
187 de... et donc après une fois que chacun est intervenu sur le dessin et bien du coup, vous vous
188 apportez encore une fois de la connaissance ou du complément par rapport à eux et si ça s'trouve
189 vous avez rien à apporter. On doit toujours venir en soutien de ce que disent les participants.

190 **M1** : Et est-ce que le formateur il voit quel participant fait quoi ? Est-ce qu'il y a une
191 individualisation ?

192 **I2** : Non pas quand il intervient dessus. Donc c'est pour ça que par exemple Vera quand elle
193 utilisait le tableau blanc en fait, elle, elle prépare avant, toutes ces slides, et euh... alors elle
194 peut faire intervenir le tableau blanc comme ça en vrac mais du coup les gens ils écrivent où ils
195 veulent mais on sait pas qui est-ce qui a écrit. Après si toi tu veux vraiment, par exemple euh
196 j'sais pas, avantages/inconvénients bon t'as pas besoin de savoir d'où ça vient, par contre si toi
197 tu as envie de savoir qui a écrit quoi, du coup elle prépare des diapos sous Power Point où elle
198 met déjà les prénoms de ses participants et les gens ils écrivent dans leur bulle. Comme ça ils
199 savent qui a écrit quoi.

200 **M1** : J'ai du mal à voir comment ça se représente, comment ça se passe ? Comment ça se passe
201 cette diapo par participant du coup... parce que t'as ton écran du coup t'as...

202 **I2** : Bah elle fait des (I2 cherche sur ordinateur pour me montrer) Tu vois, elle prépare des
203 diapos comme ça. Et tu peux écrire dessus après. Elle projette et les participants peuvent écrire.
204 Donc après tu vois...

205 **M1** : Tu peux pas en avoir beaucoup quoi de participants.

206 **I2** : Bah non. C'est pour ça qu'j'te dis quand t'es en formation de formateurs... Ah non beaucoup
207 oui,

208 **M1** : Parce que sur ton écran, si tu individualises... fin tu peux quand t'as un petit groupe.

209 **I2** : Oui non mais tout à fait. Et puis après même quand tu animes en classe virtuelle, encore
210 une fois, c'est est-ce que tu veux faire du séminaire ou du Webinar, ou là effectivement tu es
211 plutôt en descendant, ou si tu fais vraiment une classe virtuelle. Mais ce que tu utilises en...
212 c'est pas parce que tu fais de la classe virtuelle que tu vas mettre plus de participants. Parce que
213 en fait t'es censé former un groupe donc qu'il y ait de l'interactivité donc tu vas être sur un
214 groupe de huit qui sont les mêmes moyennes en présentiel s'tu veux. Si tu veux être efficace en
215 présentiel, huit-dix c'est vraiment le grand maximum pour une animation de présentiel. Si tu
216 vas au-delà de dix ça devient plus difficile à gérer pour un formateur en présentiel, en tout cas
217 pour qu'il y ait de l'interactivité. Donc l'idéal quand on dit en présentiel c'est six-huit
218 personnes. Ben t'es pareil en classe virtuelle si tu fais vraiment de la classe virtuelle.

219 **M1** : Donc l'objectif premier c'est vraiment que les gens ne se déplacent pas ?

220 **I2** : Ouais.

221 **M1** : C'est pour vraiment permettre, c'est le premier truc.

222 **I2** : Oui oui tout à fait. Tout à fait. Parce que du coup c'est vrai que quand t'as des gens qui sont
223 aux quatre coins du monde ça évite de les faire déplacer et tu peux quand même les former sur
224 différents sujets.

225 **M1** : Et eux, entre eux, ils peuvent discuter ?

226 **I2** : Oui. Mais par contre ils entendent tout le monde. Tu peux pas faire deux par deux.

227 **M1** : D'accord.

228 **I2** : Ça c'est la difficulté aussi.

229 **M1** : Oui parce qu'ils se voient pas donc ils voient pas qui va prendre la parole ou des trucs
230 comme ça. En présentiel du coup tu vois les gens qui lèvent la main.

231 **I2** : Oui mais en fait après c'est une démarche que t'as différente d'animation, c'est que quand
232 t'es en classe virtuelle il faut que tu dises tout ce que tu fais. Donc si tu veux le formateur il va
233 dire « Bon ben Patrick qu'est-ce que tu en penses ? Il va interroger et il va dire le prénom. Après
234 si par exemple, il est en train de lire le tchat comme disait Bob, il disait « Ah j'vois qu'il y a
235 une question sur le tchat c'est Patrick qui l'a écrite, bon ben Patrick je l'ai bien noté, je vous
236 réponds à la fin de la séquence » par exemple. Ou euh hop « On fait une pause, je réponds aux
237 quelques questions qu'il y a sur le tchat ». Mais tu vois le formateur il doit, en fait c'est
238 vraiment une posture différente, c'est que tu dois dire tout ce que tu fais.

239 **M1** : Et que c'est surtout toi, le formateur, qui conduit le groupe.

240 **I2** : Oui. Qui conduit le groupe aussi. Effectivement. Mais après tu les fais participer en
241 partageant ton écran. Quand tu partages ton écran tu donnes la main donc sur ton écran donc
242 après le participants peut faire ce qu'il veut et il peut aussi faire intervenir les participants aussi
243 en fonction de l'exercice que tu fais.

244 **M1** : D'accord.

245 **I2** : Parce que tu vois par exemple Vera elle avait fait des jeux de rôle doc en fait y avait deux
246 participants qui faisaient un jeu de rôle, je sais plus quelle thématique elle avait utilisée, et ben
247 en fait les deux participants avaient pris la main donc en fait tout le monde voyait mais ils
248 jouaient ensemble le jeu de rôle qu'elle leur avait demandé de faire.

249 **M1** : Mais tout le monde.. mais c'était pas une vidéo.

250 **I2** : Non non c'était pas une vidéo, en fait ils utilisaient l'écran donc en fait, elle leur avait
251 donné la main pour qu'ils puissent utiliser l'écran, et écrire ce qu'ils voulaient dessus.

252 **M1** : D'accord. D'accord. Et tout ce parcours-là tu le mets sur combien de temps ?

253 **I2** : Donc en fait euh là tu vois trois heures et après quand t'es en classe virtuelle c'est du deux
254 heures, y a juste là, quand on est en simulé j'ai mis aussi une classe virtuelle de trois heures
255 pour que tout le monde passe mais bon tout le monde n'avait pas préparé le truc donc du coup
256 ça a duré que deux heures. Et la classe présentielle trois heures.

257 **M1** : Et j'veux dire dans le temps, ça...

258 **I2** : Alors dans le temps, en fait, quand on a fait la session pilote euh on a fait ces deux-là sur
259 une journée. La 3, 4, 5 on l'a fait sur une seule journée aussi, donc on a fait trois sessions en
260 virtuel dans la journée, et celle-là, on l'a fait sur une journée.

261 **M1** : D'accord.

262 **I2** : Mais après là, c'était parce qu'on était en session pilote. Mais effectivement, là c'est pour
 263 ça que je l'ai mis, là il faut absolument de l'espacement entre les sessions, donc quand on va le
 264 déployer, en espérant qu'on ait au moins deux ou trois groupes d'un coup pour pouvoir
 265 déployer, on va mettre une semaine entre chaque... ça sera une session par semaine. Mais du
 266 coup on va essayer de les condenser pour que ça prenne le moins de temps possible pour Bob.

267 **M1** : Ça veut dire que toi faut que tu sois en disponibilité tout le temps sur toute la classe
 268 virtuelle ou ça dépend.

269 **I2** : Non non c'est parce que là c'est le pilote. Parce qu'après moi je vais laisser Bob gérer.

270 **M1** : D'accord.

271 **I2** : Mais euh sur le pilote je voulais être là parce que du coup je connaissais pas Bob, je voulais
 272 savoir comment il animait. Et du coup moi ça m'a permis aussi humblement de lui donner
 273 quelques conseils par rapport à ma petite expérience que j'avais avec Vera et donc là ça nous a
 274 permis aussi de réajuster le parcours. Si j'y avais pas été je saurais pas comment réajuster, j'ai
 275 suggéré des choses à Bob donc notamment, comme je te disais, la 5 et la 2 on la fusionne, donc
 276 du coup il me reste une session parce que je voulais pas diminuer la... et donc ce que je vais
 277 faire c'est qu'on va faire deux sessions en « conception ». C'est-à-dire qu'on va faire une
 278 première session en « conception » où on doit vraiment la méthode, les outils, donc on va être
 279 plutôt effectivement en descendant bah après va falloir qu'on trouve des astuces pour faire
 280 participer les participants. Et on va avoir une deuxième session de « conception » où ils vont
 281 revenir avec ce qu'ils auront préparé.

282 **M1** : D'accord.

283 **I2** : Et on va les commenter tous ensemble, de façon bienveillante bien entendu, pour voir ce
 284 qu'ils ont présenté, ce qu'ils ont conçu parce qu'à la fin ils sont censé faire « virtuel » et
 285 « présentiel », nous là dans le groupe qu'on a fait, ben comme y en a très peu qui allaient faire
 286 du présentiel ben on a fait que du virtuel, mais à terme on est censé pouvoir faire les deux donc
 287 ils reviennent présenter c'qu'ils ont fait en « présentiel » et ce qu'ils ont fait en « virtuel ».
 288 Comme ça va leur permettre d'avoir un feedback avant leur animation sur ce qu'ils auront
 289 préparé. Parce que pour moi, à mon sens, le plus important c'est la « conception ». Et de bien
 290 comprendre qu'on conçoit pas de la même façon en « virtuel » et en « présentiel ». Et du coup
 291 dans le parcours, c'qu'on va faire aussi, ce que j'ai proposé à Bob, c'est que la session animée
 292 on la mette carrément même avant la phase de « conception » parce que je me suis dit que toute
 293 la façon dont on anime une classe virtuelle, il faut qu'ils prennent conscience de cette différence
 294 dans la façon d'animer. Et donc du coup, il faut qu'ils en prennent conscience avant même de
 295 concevoir donc j'ai dit à Bob qu'il faut qu'on teste absolument de faire plus tôt tous les conseils
 296 qu'on donne dans ces sessions d' « Animer une classe » donc comment on fait bah faire
 297 participer, faire faire, montrer, expliquer, comment on rythme, quelles sont les différentes
 298 pédagogies qu'on peut utiliser en classe virtuelle ou même d'ailleurs présenteielle, ben tout ça
 299 j'trouve qu'il faut les donner avec la conception.

300 **M1** : Hum. Est-ce que vous avez par exemple imaginer un truc du genre : tester comment on
 301 anime en présentiel avec eux et le lendemain se retrouver mais en virtuel ? Pour voir les
 302 différences, pour qu'ils se rendent compte de la différence d'animation entre les deux formes ?

303 **I2** : En fait, ils s'en rendent compte déjà ici. Euh... parce qu'en fait ici (elle me montre le
304 synoptique sur l'écran) on est en présentiel pur, la deuxième session on va être en présentiel
305 mais ils sont déjà derrière leur écran.

306 **M1** : Mais le thème c'est pas « L'animation » ?

307 **I2** : Non non c'est pas « L'animation ».

308 **M1** : T'sais c'était l'idée de faire le truc où tu te rends compte toi-même que finalement c'est
309 pas du tout pareil.

310 **I2** : Bah en fait ils vont l'avoir, parce que comme on va faire « L'animation » avant, on va être
311 en animation en classe virtuelle et comme ici (elle me montre le synoptique sur l'écran), Bob
312 aura animé en présentiel il démystifie en fait « classe virtuelle/classe présentiel » donc il aura
313 beaucoup travaillé sur l'animation en fait, différences animations, c'est c'qu'il a fait d'ailleurs,
314 animations présentiels/virtuelles quels sont les points d'accroche et quels sont les points qui
315 sont différenciants. Et il a beaucoup rassuré en fait sur euh... parce que, en fait les stagiaires ils
316 disent « si on a des problèmes techniques, si on n'entend plus les stagiaires » et tout, donc il a
317 beaucoup démystifié par rapport à ça. « C'est pas grave, c'est la vie. Et en présentiel vous
318 pouvez aussi avoir euh un problème qui peut vous arriver et que vous gérez pas. Donc en fait il
319 a beaucoup travaillé sur rassurer les participants par rapport à ça.

320 **M1** : Et les participants c'est des gens qui ont fait de la formation en présentiel avant ?

321 **I2** : Euh non. En fait on avait un groupe un peu hétérogène y en avait qu'avait déjà fait en
322 présentiel d'autres qu'avaient jamais fait.

323 **M1** : D'accord.

324 **I2** : Donc du coup on avait un peu les... Donc en fait dans le parcours vraiment ce 'qu'on va
325 faire, la phase « Découvrir » on va rester pareil mais avec des éléments beaucoup de plus de
326 pédagogie. On va avoir donc une session deux mais qui va se mixer avec la session cinq. J'avais
327 mettre « L'animation » avant, et on va avoir deux sessions de « Conception ». Et après euh...
328 et là on va faire plutôt une simulation j'pense « présentiel » avant la « virtuelle ». On va peut-
329 être plus inverser cette partie-là. Mais après le format franchement de sept sessions c'était pas
330 mal. Parce qu'elle (la cliente) m'avait demandé de raccourcir, parce que j'avais fait un peu plus
331 long parce que du coup je voulais faire des sessions spécifiques « présentiel », des sessions
332 spécifiques « virtuel » et puis du coup elle m'avait demandé de réduire en terme de temps donc
333 on est parti là-dessus et... alors j'pense pour des vraiment des formations de formateurs
334 vraiment débutants, peut-être que c'est un peu light sur la partie pédagogie. Parce que j'pense
335 que quand t'es deux heures en formation avec Farid j'pense que t'as quand même un apport qui
336 doit être plus conséquent en matière de pédagogie.

337 **M1** : Et du coup c'est quand même Bob qui fera le déploiement après ? Ou tu va faire intervenir
338 euh..

339 **I2** : Ouais. Ouais ouais non. Ça sera Bob. Euh après il faudra que je trouve un deuxième
340 formateur s'il y a beaucoup de déploiements euh...parce que j'en avait mis une deuxième mais
341 en fait il travaille plus avec elle donc .. Et en fait en termes de déploiement après derrière... (I2
342 regarde le synoptique sur l'écran) Donc ça en fait tu vois c'était la session pilote. Donc on avait
343 fait session une, session deux dans la même journée. Les trois qui se suivaient dans la même

344 journée mais du coup ça fausse un peu parce que on a essayé de faire des petits travaux, parce
345 que c'est intéressant de leur faire faire des petits exercices entre les sessions pour toujours les
346 avoir en action, et du coup quand t'es sur trois jours comme ça euh c'est assez euh... et encore
347 là il ont demandé de modifier et ça a été coupé en deux. Donc on a fait en deux demi-journées.
348 Donc tu vois en termes de déploiement c'qu'on avait prévu c'est que bah en fait on essaye de
349 mixer les groupes sur les journées donc c'est un jour, tu vois le jour 1 t'as le matin le groupe 1,
350 et puis l'après-midi t'as le deuxième groupe. Après t'as un deuxième jour où tu récupères un
351 groupe 3, un groupe 4 et une troisième journée t'as un groupe 5 et 6, tu fais comme ça sur sept
352 semaines. Comme ça en fait ça espace chaque fois une semaine tes groupes.

353 *[Coupure de l'entretien, nous discutons d'autres choses]*

354 **I2** : Donc ça j pense que voilà, j vais tester le déploiement donc en fait tu vois au total ça fait
355 dix-huit heures de formation par groupe.

356 **M1** : Et du coup vous avez le feedback des apprenants ?

357 **I2** : Là ouais j'ai, en fait bah du coup j'ai fait une évaluation papier (rire) bah parce qu'en fait
358 après si on va avoir notre démat' (=dématisation des évaluations en cours chez Demos)
359 don j'vais pouvoir les envoyer par email. Euh non le feedback c'était ça, c'était pour certains
360 ça a semblé trop long, mais le problème c'est que normalement on était censé être un groupe
361 de six, et en fait on n'a jamais été que pratiquement que quatre à chaque fois.

362 **M1** : D'accord.

363 **I2** : Y en avait un qui a été absent du groupe pratiquement.. il a été là à la première et à la
364 deuxième session, pas les autres donc on se retrouvait à cinq et y en a au moins un qui a manqué
365 une partie. Donc du coup forcément ça leur a semblé. Pis le fait qu'il y ait moins de structures
366 sur certains modules où j'ai trouvé que Bob s'était un peu dispersé. Du coup j pense qu'il faut
367 beaucoup plus cadrer les choses à un moment donné.

368 **M1** : Est-ce que tu crois que le fait qu'à un moment donné aussi, le fait que les gens ils soient
369 pas physiquement dans une salle, ça réduit l'engagement qu'ils ont dans la formation ou pas ?
370 Tu sais comme si tu te permettais, quand t'as des réunions Webex qu'on te met dans ton agenda,
371 tu te dis « bah si c'est à distance c'est qu c'est peut-être pas hyper obligatoire tu vois d'y aller ».

372 **I2** : Euh bah là ils étaient motivés, ils voulaient vraiment le faire et tout donc non ils ont reconnu
373 que ça leur avait apporté des choses en termes d'outils mais la difficulté effectivement qu'est
374 remontée c'était la prise en main de l'outil. Lui-même. Lynk en fait. Donc d'où le fait de laisser
375 faire pratiquer en salle une demie journée avec le formateur pour qu'ils le prennent bien en
376 main. Donc ça c'est remonté. Euh et puis la partie « Conception ». Pour eux effectivement,
377 notamment celui qu'avait fait le power point, j lui ai fait la remarque à la fin en lui donnant des
378 exemples de comment il aurait pu transformer ses power point en faisant participer. Du coup-
379 là, j'ai vraiment compris qu'il avait tilté sur le fait que effectivement concevoir en classe
380 virtuelle n'était pas du coup pareil qu'en présentiel. Et que du coup ça demandait un effort au
381 niveau de mon support. Et de repenser en fait le déroulé pédagogique, j lui ai dit un déroulé
382 pédagogique en classe virtuelle on est au cinq minutes quoi. Parce que tes deux heures tu les
383 découpes, tu viens... une heure un jour. C'est un format un peu.. Alors qu'en présentiel tu peux
384 être à la demi-journée ou au quart de journée mais tu descends pas forcément beaucoup plus
385 bas. Et quand on te demande de le faire, moi j vois des clients, quand tu es après en action, ils

386 se rendent bien compte que descendre aux cinq minutes ou à la demi-heure c'est pas cohérent
387 parce que ben justement t'as la gestion de ton groupe, qui évolue pas forcément à la même
388 vitesse que t'avais supposé en théorie. Donc cette partie-là du coup c'était vraiment les trois
389 trucs, c'était la partie « Prise en main de l'outil » qu'il fallait prendre en main très tôt et être
390 beaucoup plus accompagné, après la « Conception » en classe donc c'est pour ça qu'on va
391 mettre plutôt deux sessions et eux après le reste, ils se sont rendus compte que, ils ont démystifié
392 l'outil « classe virtuel » aussi. Ça c'est vraiment une partie où ils se faisaient tout un monde de
393 l'animation en classe virtuelle et qui se sont rendus compte que c'était à leur portée mais qu'ça
394 demandait effectivement de la préparation, notamment à vérifier les aspects techniques et puis
395 la préparation aussi du support dans sa façon de penser le déroulé.

396 **M1** : Hum.

397 **I2** : Donc là j'vais la travailler. Donc après j'ai des supports que j'ai récupérés de Vera qu'on a
398 eu beaucoup de mal à récupérer, euh gros souci.

399 **M1** : Ah ouais ?

400 **I2** : Ouais en fait, ils l'ont entubé sur des primes donc du coup s'tu veux elle a pas trop apprécié.
401 Ben donc du coup elle a beaucoup tardé à envoyer les supports et en fait j'en ai récupéré mais
402 j'en ai que en PDF. Donc faut que j'les refasse. Donc là j'les ai tous là, donc y en a certains
403 que j'ai refait en power point mais si tu veux j'ai euh (I2 me montre les supports)

404 **M1** : C'est génial le Guide du Formateur.

405 **I2** : Ouais mais tu vois j'l'ai que en PDF.

406 *[I2 me montre sur l'ordinateur les documents conçus par Vera, partie de Demos depuis de*
407 *nombreux mois.]*

408 **I2** : En fait tous ces documents c'est les documents de Vera et c'est ceux que j'ai utilisé pour
409 BIDULE¹⁸⁴. Donc en fait il a fait aucune conception Bob si ce n'est ses Power Point. Parce que
410 du coup il a pas utilisé ceux-là. Il doit me les envoyer donc moi je lui ai dit de les retravailler et
411 de me renvoyer ses supports power point mais en fait il s'est pas mal inspiré de ce qu'avait fait
412 Vera. J'ai rajouté un exemple de débrief qu'ils m'avaient demandé en présentiel, ils en
413 voulaient un en classe virtuelle mais j'en avais pas. Donc il va falloir que j'en invente un (rire)
414 parce que je me dis que si bah là ils l'ont demandé c'est qu'ils vont en avoir besoin.

415 **M1** : Tain c'est génial. Ben moi aussi ça démystifie un peu la classe virtuelle là ce que tu me
416 racontes.

417 **I2** : en fait euh ouais, moi j'ai lu un article que j'ai trouvé super intéressant... sur animateur
418 d'apprentissage. Et j'avais là et c'était vraiment super intéressant.

419 *[I2 me montre sur l'ordinateur les documents conçus par Vera, partie de Demos depuis de*
420 *nombreux mois.]*

421 **I2** : J'peux t'envoyer mes prises de note que j'ai fait pendant les sessions que j'ai fait avec Vera
422 mais en fait je les ai pas toutes suivies parce que j'ai eu un problème à un moment donné. En
423 fait j'ai pas fait celles où.. en fait j'ai fait les trois premières et du coup les trois dernières je les

¹⁸⁴ Le nom du client a été changé

424 ai pas faites. Et en fait, Vera c'qu'elle avait fait, et c'est une difficulté à laquelle on va être
425 confronté, c'est que le MACHIN¹⁸⁵ avait Lynk et sauf qu'il ne pouvait pas donner les, et en
426 plus ils étaient en province, et en fait leur outil Link n'était pas, ne pouvait pas sortir. Et donc
427 en fait Vera ne pouvait pas se connecter à Lynk et rentrer dans une session. Et en fait, elle,
428 c'qu'elle a fait, mais là dans ce cas-là il faut super maîtriser, elle a fait des « formation de
429 formateurs » en Webex à la classe virtuelle sous Lynk. Donc elle était en classe virtuelle avec
430 eux sous Webex, et donc du coup quand elle voulait montrer comment ça se passait sous Lynk,
431 elle donnait la main à un participant, qui lui avait une connexion Lynk et qui montrait comment
432 ça se passait sous Lynk.

433 **M1** : Donc elle voyait plus après ce qu'il se passait ?

434 **I2** : Si elle voyait mais l'écran de son participant. Mais elle le guidait elle lui disait « bah là
435 vous allez montrer le tableau blanc, vous allez en bas » c'est dire qu'elle connaissait Lynk,
436 « Vous allez en bas à gauche de votre écran, vous cliquez sur l'icône ». Donc il montrait.
437 « Après si vous voulez changer la couleur, bah vous allez là ». Donc du coup elle guidait son
438 apprenant sur la démonstration sur Lynk.

439 **M1** : Ouais faut être calé en technique aussi quand même.

440 **I2** : Voilà voilà. Mais là du coup, comment tu fais ? Tu vois les participants ils utilisent Lynk,
441 leur réseau est fermé. Donc.

442 **M1** : Bah oui dans le secteur bancaire en plus c'est super protégé.

443 **I2** : Donc ils sont aux quatre coins du monde, quatre coins de la France donc du coup tu fais
444 comment ? Donc après la seule chose qu'elle aurait pu faire effectivement c'était d'aller dans
445 une des entités du MACHIN, encore une fois qui avait en région parisienne, et ils la mettent
446 dans une salle avec un ordinateur et avec Webex. Mais bon l'intérêt c'est que le formateur il ne
447 se déplace pas.

448 **M1** : Ni les apprenants, ni le formateur.

449 **I2** : Donc là elle l'a fait parce que je pense qu'elle peut, voilà elle maîtrise mais euh moi ma
450 première classe virtuelle c'est trop à gérer quoi (rire).

451 **M1** : Tain tu m'étonnes.

452 *[I2 m'explique où elle va ranger les documents sur le réseau Demos.]*

453 **I2** : Ya Margaux¹⁸⁶ qui est en train de faire un, là elle l'a pas encore déployé, elle vend un
454 parcours multimodal.

455 **M1** : Ouais elle m'en a parlé.

456 **I2** : Ouais elle t'en a parlé.

457 **M1** : Mais elle a pas encore de réponse j'crois.

458 **I2** : Non non. Et elle va en soutenance vendredi. Et c'est pareil tu vois, elle a fait un parcours,
459 ben on a mangé ensemble vendredi, et elle a fait le parcours mais sauf que, j'sais plus pourquoi

¹⁸⁵ Le nom du client a été changé

¹⁸⁶ Chef de projet, le nom a été changé

460 on en parlait, ah oui elle veut que nous on forme en interne, enfin, les formateurs qu'elle a
461 choisis, ils savent pas animer en classe virtuelle. Donc c'est à nous de les former. Et moi j'ai
462 dit « mais c'est pas à nous de les former », à partir du moment où t'as un formateur c'est à
463 lui de se former à l'extérieur quoi. Il se forme à la classe virtuelle, il suit une formation à la
464 classe virtuelle. Elle me dit « Ben non euh ça se passe pas comme ça ». J'ai dit « Ben oui mais
465 nous en interne on a personne qui peut former à la classe virtuelle ».

466 **M1** : C'est comme disait Annabelle¹⁸⁷ l'autre fois, « il faut que les formateurs se forment ».

467 **I2** : Ils se forment d'abord. Il faut qu'ils suivent une formation et qu'ils pratiquent. Ou alors
468 après on a des formateurs qui sont dédiés à la classe virtuelle quoi. Mais euh tu peux pas, nous
469 on peut prendre en charge la formation de formation à la classe virtuelle. Fin ça s'improvise
470 pas. Il faut avoir un petit peu d'expérience quand même en classe virtuelle. Et vendre ça aux
471 clients comme quoi on a des formateurs si on les a pas, euh... il faut s'assurer avant que les
472 formateurs que tu mets dans la propale ont déjà de l'expérience en classe virtuelle. Parce que
473 même si toi tu les formes, ça va se voir quand ils vont animer leur première classe virtuelle que
474 eux ils sont pas à l'aise et tout ça quoi.

475 **M1** : Bien sûr, bien sûr.

476 **I2** : Il faut pas qu'on vende de la classe virtuelle sur une thématique et que ce soit en fait un
477 déroulement de power point derrière leur écran non plus. Tu vois parce que après sinon c'est
478 notre réputation qu'on met à... Donc c'est ce que je disais à Sonia, et mais moi j'ai pensé que
479 c'est pas volontaire mais j'ai dit j'ai pensé que c'est pas notre méconnaissance qu'on a tous de
480 ce qu'est la classe virtuelle en fait. Moi je sais que ça m'a vraiment ouvert les yeux quoi. Quoi
481 moi déjà j'me faisais tout un monde « Ah, j'vais jamais animer en classe virtuelle » quoi déjà
482 quand ils faisaient leur réunion Webex t'sais de Marketing ou de Solutions, j'faisais « Wahou
483 comment ils font quoi ? » tu vois moi c'était un peu ça. Et c'est vrai que du coup de voir Vera,
484 bon elle est très à l'aise tout ça, mais ça m'a permis de me dire mais « En fait la posture qu'elle
485 a c'est la posture qu'on a en présentiel » sauf qu'effectivement tu dois beaucoup plus parler, tu
486 dois parler plus lentement fin des choses... c'est vrai qu'en présentiel tu parles vite, surtout au
487 départ parce que t'as le stress, en virtuel, il faut vraiment que t'y penses à parler plus doucement
488 pour que les gens ils intègrent mieux, il faut faire ça quoi.

489 **M1** : Bah ouais pis tu les vois pas, faut vraiment que tu saches comment faire en sorte qu'ils se
490 sentent quand même en présence et tout

491 **I2** : Voilà et en fait la seule chose c'est de les faire manipuler. De les faire manipuler
492 constamment.

493 **M1** : Et c'est quand même inévitable à un moment donné qu'il y ait, ou pas d'ailleurs c'est une
494 question, qu'il y ait une session en présentiel ? Est-ce que pour toi c'est euh une condition
495 sinéquanon, j'sais pas, pour créer la dynamique de groupe.

496 **I2** : Non non. Vera elle était contre entre guillemets. Mais là c'était différent, alors elle a fait
497 une « formation de formateurs », pour le MACHIN, uniquement en classe virtuelle. Sauf que
498 le MACHIN elle avait en niveau de public c'était déjà des formateurs en présentiel. Donc du
499 coup la partie euh j'ai pensé « pédagogie » y avait pas forcément besoin de faire d'énormes

¹⁸⁷ Chef de projet, le nom a été changé

500 rappels si ce n'est les différences par rapport au présentiel et puis l'outil Lynk ils l'utilisaient
501 déjà quand même à faire des réunions entre eux. Ils se faisaient déjà en interne des réunions.
502 Donc nous l'outil, elle a donné des éléments pour ceux qui n'avaient pas l'habitude mais euh
503 j pense qu'ils avaient déjà cette posture de formateur déjà du présentiel donc du coup c'est vrai
504 qu'au début ils tâtonnaient un peu sur la première session qu'ils ont suivi, mais après ils étaient
505 très vites à l'aise j'ai trouvé quand même dans la classe virtuelle. Là dans mon cas, on est en
506 « formation de formateurs » donc on a vraiment des novices euh qui ont jamais animé en
507 présentiel ou en virtuel et donc du coup j pense que c'est rassurant qu'il y ait une ou deux
508 sessions en présentiel.

509 **M1** : Ouais ça dépend du thème

510 **I2** : Je pense que ça dépend du thème, ça dépend aussi du public parce que là encore une fois,
511 j'suis en « formation de formateurs » en classe virtuelle, toi après c'est plutôt de vendre des
512 classe virtuelle sur un thématique. Donc après c'est le formateur qui doit maîtriser en fait sa
513 façon d'animer, qui doit faire interagir avec les participants mais qui du coup là pour moi y a
514 pas besoin de formation en présentiel. Tu peux direct aller sur ta formation en classe virtuelle.

515 **M1** : La seule complexité en fait c'est de faire interagir les gens ensemble quoi, de créer cette
516 espèce de...

517 **I2** : Interagir et puis aussi l'outil. C'est-à-dire qu'en fait c'est pour ça vraiment que la classe
518 virtuelle c'est un outil et une pédagogie c'est parce que le formateur il anime en classe virtuelle
519 mais du coup tu vas dire à un de tes participants « euh beh j'vais vous donner la main pour
520 euh... ou vous allez écrire sur le tableau blanc, entourez j'sais pas », il a écrit plein de mots,
521 faut qu'il trouve les bons mots sur une thématique euh bon beh « chacun entoure les mots qui
522 leur semble pertinents. » Et du coup, si t'auras pas expliqué avant où ils peuvent cliquer pour
523 aller entourer les mots, s'ils connaissent pas l'outil, les participants peuvent pas interagir. Après
524 si quand tu peux utiliser c'qu'ils appellent le tchat, il t'explique aussi comment ils peuvent
525 utiliser le tchat. Ca c'est des choses que le formateur doit donner en termes de technique au
526 départ parce que si les participants ils ont juste cliquer sur le lien et que c'est la première fois
527 qu'ils utilisent leur outil interne de classe virtuelle, il faut que tu leur donnes des éléments de
528 où est le tchat, après tu les fais participer à un sondage, fin si c'est justifier, mais c'est pas très
529 compliqué, t'as quand même des éléments au départ d'explication de l'outil.

530 **M1** : Ok.

531 **I2** : Mais c'est pas une obligation en présentiel. Quand c'est sur une thématique ; Après
532 « formation de formateurs » après tout dépend ce que t'as comme public. Là Vera, bon elle me
533 disait hein qu'elle formait exclusivement à distance les formateurs après j'suis d'accord avec
534 elle parce que ça leur permet de voir ce que vit l'apprenant. Donc ça, j'trouve ça intéressant.
535 Quand t'es nouveau formateur classe virtuelle si toi t'es direct derrière l'écran dès le départ
536 pour ta formation, là tu te dis « Waouh c'est ce que va vivre l'apprenant après quand il va être
537 derrière son écran ». Donc ça lui permet j pense que prendre conscience des choses auxquelles
538 il doit faire attention. Justement en termes de pédagogie. Mais après voilà j pense que ça
539 dépend aussi du public. Quand t'as des formateurs qui sont partout dans le monde, ta session
540 présentielle ben tu peux pas la faire, donc t'es bien obligé de la faire à distance quoi. Là nous
541 c'est parce qu'on peut le faire pour l'instant dans ce cas mais quand on va avoir des personnes
542 qui sont... là dans le parcours, j'l'ai intégré mais si on a des personnes qui sont en Russie, en

543 Chine et tout euh... les premières sessions qu'on fait en présentiel il va bien falloir qu'on les
544 fasse, qu'on les transforme en virtuel. On pourra pas forcément les faire en présentiel, j'pense
545 pas qu'ils vont faire déplacer les personnes juste pour une journée.
546 **M1** : Ouais bien sûr. Dacodac. Ben c'est hyper intéressant.

GRILLE D'ANALYSE DES ENTRETIENS

Légende pour le classement des contenus : l'ensemble des contenus des entretiens a été analysé dans un tableau en croisant les données. Le système de codification de couleurs a permis au chercheur réaliser l'analyse de contenu individuelle.

Entretien M2
Entretien I2
Entretien A2
Entretien V2
Entretien ML2

La matrice du tableau d'analyse des données :

Concept (catégorie)	Sous concept	Indicateurs	Narration	Description	Situation	Jugements	Objectivation	Action	Acte
Ingénierie de formation de la FOAD	Situation de formation	Analyse des besoins de formation Prise en compte de l'environnement global de formation							
Ingénierie de formation de la FOAD	Diversité des acteurs	Pluralité des rôles							
Ingénierie de formation de la FOAD	Individualisation	Accessibilité : prise en compte de la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective : intégration des contraintes individuelles, adaptation au rythme Flexibilité : assouplir l'organisation de la formation en utilisant des approches qui permettent à l'apprenant de planifier dans le temps et dans l'espace ses activités d'étude et son rythme d'apprentissage							
Ingénierie de formation de la FOAD	Ouverture	Contextualisation : apprentissage dans son contexte direct, immédiat et permanent avec les différentes composantes de l'environnement Diversification des interactions : situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources							
Ingénierie de formation de la FOAD	Distance	Rupture de l'unité de temps et/ou d'action (dans des moments et/ou dans des lieux différents) Scénarisation de l'activité							

		Préparation							
Ingénierie de formation de la FOAD	Ingénierie pédagogique	Production de savoir à partir de l'expérience des apprenants Ouverture pour permettre la liberté de choix Collaboration (apprentissage en réseau) Autonomisation							
Ingénierie de formation de la FOAD	Pratique accompagnement	Tutorat							
Formation expérientielle	écoformation	Apprentissage par les choses							
Formation expérientielle	Hétéroformation	Apprentissage par les autres							
Formation expérientielle	Autoformation	Connaissances créées à partir d'une transformation de l'expérience Expérience personnelle formatrice (effet de transformation) Réflexivité							
Formation expérientielle	La mise en pratique	Retour sur expérience							
Accompagnement	Relation (être avec)	Réciprocité (réversabilité) Confiance Reconnaissance de l'autonomie Asymétrie (don contre don)							
Accompagnement	Transformation (aller vers)	Mouvement Direction Orientation (inciter à)							
Accompagnement	Temps (en même temps que lui)	A son rythme Durée							
Accompagnement	Posture	Expert Facilitateur							

Le classement des données croisées :

[illegible]

Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Narration
Formation expérimentelle	héoréformation	apprendre par les autres	<p>>L289 : Donc j'ai rencontré des gens comme ça : photographe, infirmier, coach... A l'occasion de ces rencontres et de ces formations j'ai pu apprendre beaucoup de choses.</p> <p>>L287 : C'est vrai, j'ai fait (partager avec d'autres gens) (moi) quand j'étais en formation. Parce que dans ces formations j'ai rencontré euh et bien le garçon avec qui j'ai déjeuner hier. Il fait un métier de commercial mais il fait aussi de l'accompagnement de fin de vie</p> <p>>L248 : j'ai gardé des contacts avec des gens qui sont « coach » et j'ai déjeuner avec un garçon avec qui j'étais (...) ça nous permet de parler, d'échanger...</p> <p>>L439 : elle est prof de philo mais elle est Consultante RH, elle a exercé le métier de Consultante RH. Et en fait, avec Mathilde, on a monté nos formations</p> <p>>L430 : Lucie a beau que j'adore et que je vois toujours en dehors ont été des supes. Par contre on avait une hiérarchie qui n'est plus là... qui était très hiérarchique</p> <p>>L435 : Elle était, une petite jeune elle a 25 ans maintenant et un petit job énorme que j'ai comme quand je travaillais au département Conseil RH qui en fait maintenant, elle habite à Grenoble, mais euh voilà on est tristes en contact.</p>
Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Narration
Formation existentielle	autoformation	connaissances créées à partir d'une transformation de l'expérience expérience personnelle formatrice (effet de transformation) réflexivité	<p>>L58 : Je me rendais compte que je suis pas commerciale moi, donc là c'était vraiment la satisfaction client c'est vraiment le côté commercial qui est dominant.</p> <p>>L208 : Je me suis dit le problème c'est que mon poste était en doublon, bon personnel n'aurait rien dit mais je me suis dit « voilà j'ai quarante-trois ans, demain si je me retrouve dehors je peux plus continuer à exercer le métier que j'ai parce que j'ai rien qui le rende lisible à l'extérieur. Compte tenu de la culture française il faut que tu aies le diplôme.</p> <p>>L210 : Donc j'ai commencé à chercher à faire une formation alors en 2003 et en fait je n'ai été financée par le Fongecif qu'en 2008 donc ça m'a permis d'affiner vraiment ce que je voulais faire et de voir que dans le RH ça n'est pas évident de trouver des personnes qui ont envie de faire une formation et qui ont envie de se développer.</p> <p>>L216 : J'ai vu que je voulais avoir le côté « droit social » qui j'avais pas et qui devenait de plus en plus important.</p> <p>>L 276 : Donc avant que ma période de chômage se termine je me suis dit « qu'est-ce que je fais ? Faut que je re bosse en entreprise »</p> <p>>L481 : du coup c'est que je voudrais c'est être certifiée, j'ai trouvé une formation qui m'intéresse.</p> <p>>L517 : du coup j'ai réfléchi et puis j'ai découvert</p> <p>>L518 : Donc à un moment donné je me suis dit « non ».</p> <p>>L439 : Donc j'ai fait ça, j'ai pris et je me suis dit « ça va me faire voir autre chose »</p> <p>>L546 : Je suis en train de suivre les modules de formation et du coup j'espère pouvoir lancer ma première conférence en juin</p> <p>> et ensuite j'ai suivi dans toutes les étapes c'est à dire de l'opérationnel, de la création des ateliers de... construction de référentiels etc jusqu'aux validations avec les directeurs</p> <p>>L64 : mais j'avais pas de diplômes, rien du tout, pas d'expérience</p> <p>>L65 : mais j'avais pas de diplôme, rien du tout, pas d'expérience</p> <p>>L208 : Et en plus j'avais envie, j'avais tout appris en autodidacte, j'avais envie d'approfondir le sujet, de mieux le connaître.</p> <p>> L476 : Je me suis formée au coaching entre guillemets sur le tas. Donc je le dis clairement, j'ai pas de certificat.</p>
Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Narration
Formation expérimentelle	la mise en pratique	retour sur expérience/évaluation dispositif FOAD	<p>>L383 : Y'en avait un qui a été absent du groupe pratiquement. Il a été là à la première et à la deuxième session, pas les autres donc on se retrouvait à cinq et y'en a au moins un qui a manqué une partie</p> <p>>L272 : Euh bah là ils étaient motivés, ils voulaient vraiment le faire et tout donc non ils ont reconnu que ça leur avait apporté des choses en termes d'outils challengants</p> <p>>L212 : En plus moi après j'ai reçu des feedbacks quand ils sont arrivés en fin de parcours, qu'ils ont fini par passer leur certification</p> <p>>L214 : Parfois ça porte sur le formateur, parfois ça porte sur la durée du parcours, parfois sur les outils.</p>

Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Narration
Accompagnement	relation (être avec)	<p>réciprocité (réversabilité)</p> <p>confiance</p> <p>reconnaissance de l'autonomie</p> <p>asymétrie (don contre don)</p>	<p>>L27 : C'est déjà peur de passer pour le guignol, peur de pas être à la hauteur, peur de l'inconnu, et puis la peur que les choses soient répétées. La peur</p> <p>>L107 : Euh où euh où je crée quand même le (...) des espaces euh de partage et d'écoute, puisque l'idée c'est justement de lever les freins</p>
Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Narration
Accompagnement	transformation (aller vers)	<p>mouvement</p> <p>direction</p> <p>orientation (inciter à)</p>	
Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Narration
Accompagnement	temps (en même temps que lui)	<p>à son rythme</p> <p>durée</p>	<p>>L190 : Et donc en fait ils ont rapidement évolué à des postes d'encadrement parce que leur maturité professionnelle, c'est que dès qu'ils ont acquis la technique on a pu les faire progresser</p> <p>>L217 : c'est que en fait au moment où j'ai été validée pour ce Master en alternance, donc j'avais une semaine à la Sorbonne par mois et le reste de temps en poste</p> <p>> Donc on a commencé à en faire, avec le cabinet on en a fait neuf en huit mois c'était énorme</p> <p>>L305 : et on leur répond, du moins c'est moi qui répond et qui dirige l'équipe. Ouais, c'est sur la plateforme et sous 48 heures</p> <p>>L42 : et petit à petit, au bout de un an, on les rendait opérationnels sur le poste</p> <p>>L371 : et puis celle que la personne est en capacité de mener</p> <p>> L444 : Et l'après-midi, ça dure qu'une journée la formation</p> <p>>L384 : Donc là, en 24 heures, ils ont des pistes de réflexion donc y a un appui pour eux</p> <p>>L375 : c'est eux qui choisissent l'axe managérial qui leur semble le plus adéquat</p>
Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Narration
Accompagnement	posture	expert	<p>> L467 : la séance de coaching que j'ai cet après-midi, c'est une jeune femme qui est en rupture professionnelle depuis quatre mois et que j'accompagne</p> <p>>L272 : C'était donc de l'accompagnement individuel, repositionnement professionnel</p> <p>> L300 : c'est vrai que c'était super parce que c'est vraiment le Conseil, c'est un département Conseil</p> <p>L158 : Même en tant que conseil et qu'accompagnement aujourd'hui.</p> <p>>L363 : Donc "qu'est-ce que je peux faire ?" Et là en tant que Coach, y a une équipe de Coach derrière, professionnels</p> <p>>L395 : c'est moi qui suis chef de projet et interlocuteur client donc je forme, je donne toutes les informations sur la culture d'entreprise, le management pour qu'ils puissent en effet répondre</p> <p>>L401 : où là c'est moi formatrice qui répond.</p> <p>>L301 : c'est-à-dire que pas de catalogue, tu arrives chez le client, tu identifies le besoin, et tu accompagnes. Moi, c'est ça qui me plaît</p> <p>>L444 : j'interviens avec Mathilde, et je le donne en fait les concepts, les outils que tu utilises pour les appliquer mais tu vas les appliquer en ayant déjà compris, ce que c'est pour toi, ce que c'est une décision, et tu vas les exploiter, peut-être celui-là plutôt que celui-là alors que si je t'avais donné la panoplie, si tu les avais tous, peut-être qu'à un moment tu les avais tous mais tu sais pas vraiment pourquoi et ça t'aurait peut-être pas servi complètement</p> <p>>L160 : et j'aurais pas eu le même apport et le même impact que j'ai pu avoir aujourd'hui quand j'accompagne des personnes qui sortent de l'entreprise car j'ai pu faire le même métier qu'eux, j'ai été manager, j'ai été manager en gestion d'accompagnement euh les métiers RH je les ai fait en plus comme je te dis dans un contexte très particulier de restructuration et d'évolution qui sont énormes au niveau des métiers et des compétences.</p> <p>>L427 : ça arrive que je donne des concepts : pour prendre une décision il faut analyser les risques nia nia nia nia. D'accord.</p>
Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Narration
Accompagnement	posture	facilitateur	<p>>L542 : garder euh mon cœur de métier que j'aime c'est-à-dire l'accompagnement au travers à la fois du coaching et du présentiel qui moi m'enrichit et me permet de d'aller plus dans ce que je peux apporter</p> <p>>L477 : Je ne me vends pas en tant que Coach, je ne le fais que quand les gens me le demandent.</p> <p>>L187 : y avait des choses comme ça qu'il avait pas forcément mesuré et que ces personnes, non seulement à leur âge, leur expérience de vie etc ils sont venus temporiser.</p> <p>>L374 : on leur donne, on leur dit voilà « Est-ce que vous avez pensé à ça », divers outils de réflexion pour en fait gérer leur problématique et</p> <p>>L439 : L'idée c'est que le matin Mathilde intervient pour faire prendre du recul aux gens et comprendre ce qu'est une décision et ce que ça représente pour toi ? Ya des gens qui vont focaliser sur « une décision c'est choisir : il faut que je choisisse », y en a d'autres pour qui la décision ça va être « je prends un risque si je fais ça... » donc qu'est-ce que ça veut dire pour toi et d'une manière globale, prendre une décision ça veut dire quoi donc on les réfléchit sur ça.</p> <p>>L369 : ils te posent la question et la réponse c'est des pistes de réflexion.</p> <p>> L372 : donc du coup si tu veux on leur donne des pistes de réflexion pour qu'ils puissent ouvrir leur champ de recul, ce que les managers opérationnels n'arrivent jamais à faire</p> <p>>L424 : pour le parler d'accompagnement, ce qui m'intéresse dans la formation c'est le fait que les gens en retirent ce dont ils ont besoin pour l'accomplir à leur réalité</p>

Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Description
Ingenierie de formation de la FOAD	Ouverture	contextualisation : apprentissage dans son contexte direct, immédiat et permanent avec les différentes composantes de l'environnement	<p>>L31 : y a une diapo qu'on passe en présentiel, notamment y a des animaux, j'ai pas si tu l'as déjà vu. En fait t'as une table et t'as des animaux qui sont représentés, et en fait qui correspondent au type de stagiaires que tu peux avoir.</p> <p>> L12 : Alors en fait si tu veux, la première session, on était censé faire « partagez votre vision et votre vécu de la classe présentielle, de la classe virtuelle », « la classe virtuelle en bref », « la classe présentielle en bref » et en fait, on avait toute une partie de « Découvrez les fonctionnalités de la classe virtuelle »</p> <p>> L39 : Par contre sur l'accompagnement pour la formation, c'est-à-dire que comme je te dis la plateforme elle est managée, y a un volet « Management » et y a un volet qui est spécifique à l'accompagnement de la formation à l'entretien annuel d'évaluation</p>
Ingenierie de formation de la FOAD	Ouverture	diversification des interactions : situations d'apprentissage multimodales en fonction des termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources	<p>>L24 : C'est des modules sur étagère</p> <p>> L49 : E-learning</p> <p>> L24 : multimodal euh, présentiel et e-learning</p> <p>>« présentiel » plus « e-learning » ça te fait déjà deux modalités</p> <p>> L1720 : le dispositif multimodal qu'on a monté repose essentiellement sur, d'une part du présentiel, même si dans ce présentiel des fois on utilise des outils multimodaux ; et du distanciel, essentiellement centré sur le e-learning et parfois d'autres outils, mais qui finalement, s'apparentent à du e-learning.</p> <p>>L21 : Le Klaxoon box ça peut être la création d'une activité, d'un quiz, et j'entre les questionnaires etc. Donc c'est de l'intégration pure.</p> <p>> L41 : dans le présentiel on utilise une modalité digital.</p> <p>> L38 : En fait, s'en vient compte déjà ici. Euh... parce qu'en fait ici on est en présentiel pur, la deuxième session on va être en présentiel aussi.</p> <p>>L42 : Donc en classe virtuelle donc là en fait l'après-midi, ils étaient pas en classe avec nous, ils sont retournés chacun à leur poste, et nous on s'est mis dans un bureau.</p>
Ingenierie de formation de la FOAD	Distance	rupture de l'unité de temps et/ou d'action (dans des moments et/ou dans des lieux différents) scénarisation de l'activité préparation	<p>>L44 : Et là dans cette partie c'était normalement « s'approprier, manipuler les outils du formateur et de l'apprenant, leur faire faire, l'idée d'accompagnement ». Et là on découvre l'outil Lynk et donc on l'a fait directement à distance</p>

Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Description
Ingénierie de formation de la FOAD	Ingénierie pédagogique (méthodes) processus de formation en on-line pour résoudre un problème de formation ou d'apprentissage, mené de manière explicite ou implicite sur la base de principes issus de différentes théories de l'apprentissage et de l'enseignement didactique et dont le résultat final est un environnement d'apprentissage proposé comme solution au problème	production de savoir à partir de l'expérience des apprenants ouverture pour permettre la liberté de choix collaboration (apprentissage en réseau) autoformation éducative (dans un dispositif de formation) // Autonomisation	<p>>L239 : Ils utilisaient l'écran donc en fait, elle leur avait donné la main pour qu'ils puissent utiliser l'écran, et écrire ce qu'ils voulaient dessus.</p> <p>>L140 : C'était donc toute cette partie « conception » et du coup après derrière on rentrait directement dans « l'animation ». Donc après c'était « comment l'animer ce power point ». Mais du coup, dans cette partie « Conception », donc on leur donne des éléments et en même temps il faut qu'ils réfléchissent pour leur donner des supports et qu'ils finissent en fin de parcours, ils font une animation en présentiel et une animation en classe virtuelle.</p> <p>>L241 : Quand tu parles ton écran tu donnes la main donc sur ton écran donc après le participant peut faire ce qu'il veut et il peut aussi faire intervenir les participants aussi en fonction de l'exercice que tu fais.</p> <p>>L278 : Et on va avoir une deuxième session de « conception » où ils vont revenir avec ce qu'ils auront préparé.</p> <p>>L128 : Donc en fait ces deux-là vont être en présentiel, donc « S'approprier les outils » et « Accompagner les apprenants », et donc après on attaque par une autre session qui est « Concevoir ». Et donc là on était bien en classe virtuelle donc c'était la partie "comment je conçois un support" en fait d'animation.</p> <p>>L106 : Cette session là c'est la session cinq, où la session cinq c'était euh... parce que c'était dans la proposition qu'avait fait Vera mais euh du coup j'ai pas retrouvé, dans le sens où pour moi on l'a abordé en même temps que l'outil Lynk c'était « comment préparer les apprenants via une communication » « comment on teste son matériel » « comment on accompagne un apprenant au démarrage de la session » « comme non le rassure et l'oriente face à un problème technique</p> <p>>L131 : Ils (l'entreprise cliente) sont très attachés au phénomène de promo un peu à l'américaine</p> <p>>L133 : on va intégrer la même communauté, des gens qui font le même métier, mêmes projets pour le compte de la boîte, et donc demain on est censé s'entraider à nouveau</p> <p>>L132 : pendant qu'on est en parcours, on co-construit ensemble, on collabore ensemble</p>
Ingénierie de formation de la FOAD	la pratique d'accompagnement	tuteur	<p>> L152 : y a une modalité qui est le tuteur sur ces e-learning qui permet aux stagiaires, chaque fois qu'ils sont bloqués, chaque fois qu'ils ont des questions, un besoin d'éclaircissement sur certains points des réponses, des questions, ils peuvent poser leurs questions à un tuteur et ça fait partie du métier.</p> <p>>L269 : c'est essentiellement un accompagnement individuel pour vérifier que chacun de stagiaire a bien fait les modules e-learning qu'il était censé faire</p> <p>> L143 : pour suivre la progression y a un p'tit outil, là c'est un plan de travail</p> <p>> L149 : le plan de travail qui te dit individuellement quand t'es censé faire le e-learning, pourquoi, pour préparer quelle séance présenteielle, quels sont les modules e-learning que tu dois faire, donc il t'accompagne vraiment par la main</p>
Formation expérientielle	écoformation	apprentissage par les choses	<p>>L31 : C'est-à-dire que je généralise les remplacements, les mutations d'un endroit à l'autre, je recrute des personnes en pré-recrutement à l'époque parce que j'étais pas RH.</p> <p>>L102 : Donc mise en place de... donc les process de gestion de congés, le planning, l'accompagnement managérial des responsables d'équipe pour qu'ils sachent gérer leurs ressources, les mouvements, faire progresser les gens qui voulaient rentrer en junior et ensuite qu'il fallait monter en compétence en les changeant de groupe etc donc toute mise en place de gestion des compétences, formation, process RH de recrutement et autres, congés, gestion des attentes etc, je l'ai fait plus l'accompagnement d'une des managers.</p>

Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Description
Formation expérientielle	hétéroformation	apprendre par les autres	>L300 : j'le fais pour Euler Hermes (client) là en ce moment, où il y a 3 ou 4 formateurs où on s'est retrouvés pour un peu évoquer qui fait quoi
Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Description
Formation existentielle	autoformation	connaissances créées à partir d'une transformation de l'expérience expérience personnelle formatrice (effet de transformation) réflexivité	
Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Description
Formation expérientielle	la mise en pratique	retour sur expérience/évaluation dispositif FOAD	>L211 : dans le parcours plus court c'est plutôt en fin de parcours qu'il y a une évaluation Feedback sur les parcours courts >L210 : ya des évaluations régulières

Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Description
Accompagnement	relation (être avec)	<p>réciprocité (réversabilité)</p> <p>confiance</p> <p>reconnaissance de l'autonomie</p> <p>asymétrie (don contre don)</p>	<p>> L33 : Tout ça la PNL le dit hein, la PNL dit dans la communication y a deux ingrédients : la relation et l'information.</p> <p>> L112 : tu crées un climat qui leur permet le plus possible de se permettre de s'exprimer... des freins... des inquiétudes, choses qui semblent impossibles... Ouais.</p>
Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Description
Accompagnement	transformation (aller vers)	<p>mouvement</p> <p>direction</p> <p>orientation (inciter à)</p>	<p>>L68 : Je (formatrice) viens de le lire ce matin alors tu vois euh. Ya un article que j viens de lire, c'est Christian Dior qui décide d'aller à New York dans une très très belle boutique pour voir un p'tit peu comment sont schématisées ses boutiques.</p> <p>>L71 : Et arrive une femme euh sortant d'une limousine, magnifiquement sapée euh, elle arrive en panique et elle dit « S'il vous plaît », elle s'adresse à la directrice du magasin, « S'il vous plaît il me manque un chapeau, j'ai un déjeuner extrêmement important, trouvez-moi un chapeau. » La dame dit « Ecoutez, je suis désolée, dans le délai qui nous est imparti, dans cette boutique il n'y a pas de chapeau, nous avons une chapeauterie mais elle est fermée à cette heure-ci ». Bref, la réponse est « Je ne peux rien faire pour vous ». Donc la cliente en panique euh, pas contente, voilà, reste là plantée (...) et Dior arrive auprès de cette femme et dit « Madame, que puis-je pour vous ? » « Bah oui j'ai un déjeuner... »</p> <p>>L71 : Et il (Christian DIOR) se met en observation.</p> <p>>L169 : Les seuls retours que j'ai parfois c'est (...). Là encore former dernièrement chez Humanis, c'était sur de la prise de parole en public donc communiquer avec (...), j'ai eu le retour d'un monsieur qui avait une présentation très très importante à faire et il m'a fait un retour en m'disant « Bon voilà j'ai réussi à (...) » Ya des fois des gens qui t'ont des retours parce que (...)</p>
Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Description
Accompagnement	temps (en même temps que lui)	<p>à son rythme</p> <p>durée</p>	
Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Description
Accompagnement	posture	expert	<p>> L344 : Dans ma modalité de coaching elle est très euh.. tu demandes aux candidats d'aller chercher les réponses... voilà.</p>
Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Description
Accompagnement	posture	facilitateur	<p>> L105 : Alors après ça veut dire quoi. Déjà je ne passe jamais de slides, déjà ça commence comme ça. D'ailleurs les gens me disent « Merci. Enfin une formation où on n'est pas gavé de slides »</p> <p>>L159 : En « Gestion du stress » je travaille sur un exercice où justement on part d'une situation réelle vécue actuellement et je les amène à avoir une démarche de réflexion et c'est en petit groupe. Donc c'est co-partagé.</p>

Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Situation
Ingénierie de formation de la FOAD	Ouverture	contextualisation : apprentissage dans son contexte direct, immédiat et permanent avec les différentes composantes de l'environnement	>L420 : Donc en fait ils m'ont demandé de, par rapport à cette analyse qu'on a fait, de proposer des formations qui soient en adéquation avec les besoins, donc c'est de là que j'ai fait un catalogue Formation Interne pour eux accompagné en management et notamment j'ai choisi les thématiques qui justement ressortaient le plus
Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Situation
Ingénierie de formation de la FOAD	Ouverture	diversification des interactions : situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources	> L23-24 : on avait un client qui souhaitait du multimodal > L14-15 : Dans la bouche du client, ce multimodal voulait surtout dire e-learning >L275 : ils (l'entreprise cliente) en ont un MOOC

Catégorie(s) (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Situation
Ingénierie de formation de la FOAD	Distance	rupture de l'unité de temps et/ou dans des lieux différents scénarisation de l'activité préparation	<p>> L119 : T'es le premier niveau c'est « l'intégration » des contenus.</p> <p>> L111 : y'a trois niveaux par rapport à la pédagogie chez Demos</p> <p>> L120 : ça va être l'intégration des images dans un alide, en PPT ça peut être la même chose (en parlant d'intégration)</p> <p>> L121 : ensuite t'as le troisième niveau qui s'appelle « ingénieur pédagogique »</p> <p>> L136 : Donc t'as pas trois niveaux</p> <p>> L133 : qui là, va gérer, toute la pédagogie et le dispositif globalement. Et il va faire en sorte que les modules entre eux s'articulent, il va dire « Je fais du e-learning, je fais du présentiel, je fais de la Mixoon à ce moment-là », « je fais rien je sale pas des activités de terrain, c'que tu veux etc etc »</p> <p>> L20 : Donc en e-learning ça va être la création des pages, ça va être l'intégration des images dans un alide, en PPT ça peut être la même chose (en parlant d'intégration)</p> <p>> L24 : Tu conçois un ensemble de séquences de formation mais au sens une ou deux journées. Tu conçois un module, tu conçois plusieurs journées ou plusieurs modules</p> <p>> troisième étape, donc conception, intégration, fin troisième étape au sens finalisation de l'intégration</p> <p>> L30 : les trois grosses étapes à l'intérieur (...) c'est « extraction d'expertise », « synopsis » et « scénario ». C'est les trois grandes actions que le concepteur va faire</p> <p>> L119 : Donc la conception pour vraiment faire la suite, fin le déroulé sur le projet, on a en premier, comme j'te disais, l'extraction d'expertise</p> <p>> L147 : On fait l'extraction d'expertise et on passe à la deuxième étape qui est le synopsis. Le synopsis c'est l'architecture du module. Donc en gros c'est le plan mais détaillé donc : petit un, petit deux, petit trois, première sous-partie... Et on va jusqu'à l'écran et on dit, c'qu'on va y dire, ce qu'on va inscrire dedans mais on l'écrit pas. On ne donne pas le texte. On appelle ça nous les « idées clés » de chaque page</p> <p>> L148 : ça va être le scénario, quand j'vais arriver à notre intégrateur</p> <p>> L53 : Le métier d'ingénieur pédagogique que faisait Lola que faisait aussi un peu au final mais pas souvent mais voilà, mais Véra elles voyaient le dispositif.</p> <p>> L55 : dans l'ingénierie pédagogique, qui est gérée comme tu le sais, par les chefs de projet en fait</p> <p>> L127 : C'est le concepteur qui fait l'extraction d'expertise.</p> <p>> L112 : l'ingénieur pédagogique il est vraiment en amont, il définit vraiment les choses bon voilà, il est détenteur principalement par le chef de projet et petit à petit parle concepteur</p> <p>> L38 : ah (ingénierie pédagogique) est détenus, suivant le projet, par certaines personnes</p>
Ingénierie de formation de la FOAD	Ingénierie pédagogique (méthodes) processus incluant la mise en œuvre pour résoudre un problème de formation ou d'apprentissage, mené de manière implicite sur la base de principes issus de différentes théories de l'apprentissage et de l'enseignement didactique et dont le résultat final est un dispositif de formation / d'apprentissage proposé comme solution au problème	production de savoir à partir de l'expérience des apprenants ouverture pour permettre la liberté de choix collaboration (apprentissage en réseau) autoformation éducative (dans un dispositif de formation) / Autoformation	<p>> L330 : Parce qu'elle (la cliente) m'avait demandé de raccourcir, parce que j'avais fait un peu plus long parce que du coup je voulais faire des sessions spécifiques « présentiel », des sessions spécifiques « virtuel » et puis du coup elle m'avait demandé de réduire en terme de temps donc on est parti là-dessus et....</p> <p>> L34 : le maître d'ouvrage du e-learning c'est vraiment clar</p>
Ingénierie de formation de la FOAD	la pratique d'accompagnement	tutorat	

Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Situation
Formation expérimentale	la mise en pratique	retour sur expérience/évaluation dispositif FOAD	
Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Situation
Accompagnement	relation (être avec)	réciprocité (réversabilité) confiance reconnaissance de l'autonomie asymétrie (don contre don)	
Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Situation
Accompagnement	transformation (aller vers)	mouvement direction orientation (inciter à)	
Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Situation
Accompagnement	temps (en même temps que lui)	à son rythme durée	
Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Situation
Accompagnement	posture	expert	
Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Situation
Accompagnement	posture	facilitateur	>L291 : là c'est du bonheur, parce que... fin moi j'adore ces moment-là, parce que tu évoques une façon de regarder les choses

Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Jugements
Ingénierie de formation de la FOAD	Ouverture	contextualisation : apprentissage dans son contexte direct, immédiat et permanent avec les différentes composantes de l'environnement	<p>>L134 : t'façon ils maîtrisaient déjà et nous aussi (en parlant du contenu)</p> <p>>L130 : comme c'est quand même un moment assez important (parlant d'intégration), et difficile parce qu'on connaît pas le contenu, ça doit aller vite, on a euh... je sais pas, en termes de délais, une demi-journée pour extraire sur un module par exemple, ou des fois deux modules... trois ça devient compliqué mais pourquoi pas</p> <p>>L134 : Mais euh voilà, et résultat, comme c'est un peu intense, qu'on débute, souvent le chef de projet bah il est avec nous. Euh c'est pas toujours le cas mais j'ai trouvé que c'est mieux qu'il soit là, il prend des notes avec nous, comme ça on a une extraction d'expertise qui est fait par les deux en quelque sorte (concepteur et chef de projet)</p>
Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Jugements
Ingénierie de formation de la FOAD	Ouverture	diversification des interactions : situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de modalités pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources	<p>>L321 : J'ai pensé que du multimodal éventuellement on en fait déjà. Le multimodal dès lors que t'as deux modalités différentes c'est du multimodal, du multimodal on en fait depuis longtemps.</p> <p>> L53 : un outil qui est une base d'entraînement avec un outillage mais qui, en termes d'utilisation, s'apparente énormément à du e-learning parce qu'ils font ça en distanciel</p> <p>>L279 : Pour l'instant j'ai pensé que les gens ont été inscrits, ont suivi, ils ont fait leur contenu distanciel, ils ont suivi pour la plupart des webex en fin de semaine pour euh voilà faire progresser le parcours.</p> <p>> L277 : J'en sais pas beaucoup plus sur comment ils vont utiliser la modalité MOOC pour faire le l'accompagnement, du collaboratif et tout ça</p> <p>>L281 : Je sais pas s'ils y ont beaucoup de productions collaboratives comme le MOOC se propose de le faire en général</p> <p>>L34 : Et en fait j'ai trouvé que c'est super bien fait.</p> <p>>L336 : C'est un accompagnement qui peut quand même certainement se faire dans des modalités complémentaires justement c'est à dire euh... des modalités complémentaires et qui chaque fois... expérimenter dans cette modalité euh... expérimenter une façon de réfléchir aux choses.</p> <p>>L346 : donc que chaque modalité, tu vois à chaque fois ya deux niveaux, dans chaque modalité ya ... ça m'apprend à... savoir euh... ça m'apprend.</p> <p>>L353 : Y a les modalités</p>

Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Jugements
Formation expérientielle	écoformation	apprentissage par les choses	<p>>L487 : C'est un truc qui m'intéresse donc vraiment j'aimerais bien, c'est un enrichissement personnel</p> <p>>L61 : J'ai fait des formations en interne ça m'a appris des choses c'était bien mais bon, je sentais que c'était pas mon truc.</p>
Formation expérientielle	hétéroformation	apprendre par les autres	<p>>L21 : C'est banal c'est que j've dis là j'trouve... J've dis en permanence</p> <p>>L156 : Ça effectivement tu peux pas rester avec ça parce que sinon...</p> <p>>L239 : Donc j'ai fait les impressions des gens... elle est adorable, elle m'a formée en deux jours</p> <p>>L509 : c'est ça que moi les dernières années où j'ai été en entreprise, et notamment là, on m'appelle beaucoup parce que recruter en entreprise c'est difficile</p> <p>>L292 : mais la réalité, au delà de ça, de ces exercices là, moi je le regrette... mais réalité à moi, c'est que malheureusement</p> <p>>L392 : Mais on est tous dans la vie vaine. On vient tous un peu du même moule euh... voilà. Donc c'est pas très confrontant.</p> <p>>L241 : Et que tous les formateurs te disent de façon très dédramatisée « Partageons c'est formidable » Et puis quand il s'agit de mettre sur la table et de partager, des approches et des outils, y'a plus plaisir. On est dans une peur... euh donc voilà</p> <p>>L247 : C'est compliqué de partager</p> <p>>L295 : Dans la réalité je ne le fais pas.</p> <p>>L266 : il faut aussi trouver des gens avec qui tu vois ça switch euh...</p> <p>>L249 : Co-construire, j'ai du mal (formateur)</p> <p>>L264 : Co-partager... euh... actuellement j'en fais pas.</p> <p>>L251 : La réalité est qu'aujourd'hui, je suis toute seule, donc ouais c'est une réalité</p> <p>>L234 : Ya un travail d'équipe ou pas quand on est tout seul à former ? Ouais c'est pas facile. C'est un univers euh où euh, ça peut paraître paradoxal, mais c'est un univers peu partagé l'univers de la formation</p> <p>>L274 : Parce que c'est que j'aime quand même, c'est de travailler en mode projet, échanger</p>

Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Jugements
Accompagnement	transformation (aller vers)	mouvement direction orientation (incler à)	<p>>L52 : moi c'est pas de la compétence, c'est à dire une capacité à trouver le bon outil à la bonne situation (.) autour de moi. Aujourd'hui pour moi l'enjeu de l'accompagnement il est beaucoup plus méta, il est comment je peux faire en sorte de développer ma capacité d'agilité, d'adaptabilité, pour que quelles que soient les situations, quel que soit le degré de la compétence</p> <p>>L180 : puisqu'il s'agit plutôt de « Bon alors, t'as mis en application ma belle ? » qu'une façon de vivre le monde, d'être avec le monde... tu vois c'est que j'veux dire ? Une petite graine qu'on a mis dans le pot et pis bah la graine il faut qu'elle pousse quoi.</p> <p>>L91 : J'ai pas d'chapeau mais qu'est-ce que j'peux quand même inventer, qu'est-ce que j'ai sous l'coudé, qu'est-ce que j'ai en moi comme ressource pour pouvoir avec cette situation nouvelle, produire une réponse adaptée</p> <p>>L50 : Sur tout que je viens de lire un article là, très intéressant. De faire le distinguo entre « compétences » et « talent »</p> <p>>L171 : C'est un peu comme un principe de co-développement finalement sans l'dire.</p> <p>>L172 : C'est un peu comme ça, c'est un peu de retour, je dirais que les produits sont vraiment très, sauf quand j'fais du coaching. Ou là bien sûr on peut se permettre de laisser les gens de tester des choses et en coaching si dire qu'est-ce qu'il s'est passé, qu'est-ce qu'il a pas marché. Et si ça a marché, qu'est-ce qu'il a marché. En formation c'est beaucoup plus compliqué car j'ai peu de retours.</p> <p>>L173 : mais j'ai peu de prise sur c'est qui s'est passé en vrai.</p>

Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Jugements
Accompagnement	temps (en même temps que lui)	à son rythme durée	<p>>L332 : c'est forcément quelque chose qui s'inscrit dans le temps. C'est la première chose. Pour moi le temps euh... alors par rapport à tout ce que j'vens de dire il faut rester cohérent, c'est forcément le temps qui le permet</p>

Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Jugements
Accompagnement	posture	expert	<p>>L316 : Et donc du coup j'ai eu un rôle qui ne plaisait beaucoup moins, c'est-à-dire « Chef de Projet Senior ». Donc gestion des équipes de compétences et un côté très commercial comme tu viens de le dire qui moi m'éloignait de mon cœur de métier et que j'aime pas. C'est pas mon truc.</p> <p>> L12 : Rien que le mot « apprentissage » déjà, pour moi il est déjà euh, il emmène, il dirige. Pour apprendre, tu diriges ton groupe, tu as un objectif qui est qu'il faudrait qu'ils apprennent quelque chose</p>
Accompagnement	posture	facilitateur	<p>>L108 : C'est vrai que ça a été très bien parce que j'ai eu une grande autonomie, j'ai beaucoup aimé ce que j'ai fait</p> <p>>L498 : c'est des choses ben dont les gens ont le plus besoin.</p> <p>>L438 : Alors une alliance de philosophie-entreprise. Mais philosophie vulgarisée.</p> <p>>L302 : C'est pas la formation en soi c'est en fait de faire cette contribution sur mesure</p> <p>>L307 : le reste moi le catalogue c'est pas mon truc</p> <p>> L449 : Donc ça se construit en fait comme ça. Donc c'est ça qui est hyper intéressant alors ce qui me plaît aussi justement dans mon métier, c'est cette part de créativité, tu vois, essayer de chercher, de faire évoluer les choses, pour que en fait tu transmettes, l'idée c'est que ça serve de manière concrète de manière pratico-pratique dans ta vie professionnelle et plus largement dans ta vie</p> <p>> L136 : Et s'ils expérimentent cette capacité de recul, de questionnement sur moi et la situation</p>

238

Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Objectivation
Accompagnement	posture	expert	<ul style="list-style-type: none"> >L307 : et quand il y a quelque chose, quand il y a un doute, la supervision, donc là on me contacte pour qu'on partage et on se partage les ressources et puis on se partage les connaissances, et ça c'est ce que les gens me connaissent bien, >L426 : parce que je sais du terrain et ce qui est important pour moi c'est ça >L51 : Etant donné que j'avais une bonne connaissance terrain c'est vrai que les plans d'actions que je devais redessiner sur les points de vente et les opérationnels, du coup euh me permettait d'avoir un dialogue qu'on comprenait, de ne pas être trop éloigné parce que certification veut « norme », pour eux c'est vraiment, pour les opérationnels c'est quelque chose de lourd >L158 : alors ma connaissance terrain pour moi c'est vraiment parce que certification veut « norme », pour eux c'est vraiment mon atout majeur >L158 : Si j'avais pas eu cette expérience, je ne serais pas sentie aussi légitime >L94 : « Mais si t'es capable ». Donc en fait j'ai été vraiment accompagnée pour le coup, d'une manière très très très optimale >L62 : ça a en effet conforté le fait que j'étais prédisposée pour tout ce qui était « gestion des ressources humaines » >L54 : Donc être proche des réalités terrain pour pouvoir proposer à chaque fois des plans d'actions correctifs et préventifs par rapport aux normes de satisfaction qu'on avait le plus en correspondance avec eux.
Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Objectivation
Accompagnement	posture	facilitateur	<ul style="list-style-type: none"> >L303 : Comme il y a un regard complètement dégauche... mais c'est aussi à nous, en tant que formateur, c'est de notre responsabilité nous, on parle d'agilité tout à l'heure, de lire, ne pas que des trucs de formations, lire de la sociologie, lire de la psychologie, parce que tout ça nourrit aussi... On est dans l'humain donc euh... >L303 : Et ça c'est aussi à nous, en tant que formateur, c'est de notre responsabilité nous, on parle d'agilité tout à l'heure, de lire, ne pas que des trucs de formations, lire de la sociologie, lire de la psychologie, parce que tout ça nourrit aussi... On est dans l'humain donc euh... >L221 : Alors j'ai l'impression d'être face à une montagne. Moi personnellement ça m'inquiète parce que j'me dis euh voilà euh j'ai envie de faire du bon boulot, j'ai pas envie de faire n'importe quoi, j'ai envie de défendre ça >L224 : Mais va vraiment quelque chose, une prise de conscience qu'il y a à faire >L93 : Pour moi l'accompagnement c'est ça aujourd'hui, les outils, internet tout ça, oui. Tu trouves toutes les outils du monde. Qui c'est sûr. L'enjeu, en tout cas pour moi, il est plus là aujourd'hui. Il est dans cette capacité à croire en soi, en ses capacités >L87 : Parce que pour moi, notre travail aujourd'hui auprès des managers, et auprès des collaborateurs, auprès de n'importe quelle personne dans la vie aujourd'hui comme il dit très justement c'est pas réussir dans la vie c'est réussir sa vie, euh c'est de voir dans quelle mesure nous pouvons contribuer à aider les gens à être dans sa capacité d'agilité >L223 : Qu'est-ce que j'ai qu'est chouette qu'il garde. Qu'est-ce qui m'a semblé impossible et dans quelle mesure c'est... se sortir de cet impossible à partir du « C'est pas facile mais ya quand même moyen d'essayer quelque chose >L116 : De se mettre en média >L364 : Fin nos habitudes quoi, on va dire ça comme ça. Cela implique beaucoup de partage. Dans certaines sessions ça implique beaucoup de ... >L117 : De se mettre en observation d'eux dans la situation, et de bénéficier >L116 : Et ça c'est aussi à nous, en tant que formateur, c'est de notre responsabilité nous, on parle d'agilité tout à l'heure, de lire, ne pas que des trucs de formations, lire de la sociologie, lire de la psychologie, parce que tout ça nourrit aussi... On est dans l'humain donc euh... >L351 : Et donc de me rendre dans des situations différentes euh... On n'est pas unique, on n'est pas « 1 » euh... On peut être plein de choses, on peut être plein de formes. >L23 : parce que quelque part, tu n'apprends, tu n'es capable d'aller chercher un territoire, tu n'es capable d'apprendre, c'est à dire de chercher à se remettre en question, que si tu es ouvert à accéder à ce territoire, et accéder à ce territoire >L25 : euh pour accéder effectivement à ce territoire préfrontal, en me basant sur une situation réelle. >L134 : Parce que ce processus de réflexion co-partage permet d'accéder à ce territoire, qu'on appelle le « territoire préfrontal » et qui est ce territoire de l'agilité et de l'adaptabilité. >L163 : C'est fait qu'ils ressortent en ayant des axes de possibles, c'est pas facile. Ça, ça permet d'être très concret sur leur cas >L137 : je mise sur le fait qu'en (la réflexion) l'ayant expérimenté en collectif, ils puissent éventuellement, dans certaines situations, faire « Stop » et se dire « Ok. Qu'est-ce... » et là, accéder à cette capacité d'adaptation.

Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Action (intentions motivations, planifiée)
Ingénierie de formation de la FOAD	situation de formation	analyse des besoin de formation prise en compte de l'environnement global de formation	>L354 : j'avais tester le déploiement >L231 : Et en plus le contexte comme je te le décrits dans lequel j'arrivais était euh... à cette période j'ai eu à gérer un plan de sauvegarde de l'emploi chez BIP c'est à dire que voilà parallèlement au projet GPEC >L241 : du coup après je déployais la démarche, ce qu'il y a c'est que je suis pas restée.
Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Action (intentions motivations, planifiée)
Ingénierie de formation de la FOAD	diversité des acteurs	pluralité des rôles	>L453 : Ya Margaux (chef de projet) qui est en train de faire un, là elle l'a pas encore déployé, elle vend un parcours multimodal.
Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Action (intentions motivations, planifiée)
Ingénierie de formation de la FOAD	Individualisation	accessibilité : prise en compte de la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective : intégration des contraintes individuelles, adaptation au rythme flexibilité : assouplir l'organisation de la formation en utilisant des approches qui permettent à l'apprenant de planifier dans le temps et dans l'espace ses activités d'étude et son rythme d'apprentissage	>L114 : On leur apprend aussi, on leur a montré au départ comment justement, c'que je t'ai montré sur le calendrier, comment on peut inviter, comment on peut modifier, tu peux modifier le titre là aussi où c'était marqué « réunion » tu peux mettre un mot. On a travaillé sur le mail, comment envoyer des mails avant la session pour leur donner envie de venir se connecter, donc tout ça on l'a fait avant, c'est pour ça que celle-ci on va l'utiliser à autre chose. Donc on va la fusionner avec la session deux.

Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Action (intentions motivations, planifiée)
Ingénierie de formation de la FOAD	Ouverture	contextualisation : apprentissage dans son contexte direct, immédiat et permanent avec les différentes composantes de l'environnement	>L352 : Donc je le fais depuis le début de l'année, je la reprends et qui plus est, j'ai construit un catalogue management Interne d'après les problématiques remontées du terrain >L410 : quand on reçoit les questions nous les coach on les codifie. C'est à dire on les qualifie. Je vais dire « c'est une question qui a trait à la gestion de conflit » « c'est une question qui a trait à la motivation » et ensuite on sort des stat que tu peux sortir par régions, au niveau global
Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Action (intentions motivations, planifiée)
Ingénierie de formation de la FOAD	Ouverture	diversification des interactions : situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources	
Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Action (intentions motivations, planifiée)
Ingénierie de formation de la FOAD	Distance	rupture de l'unité de temps et/ou d'action (dans des moments et/ou dans des lieux différents) scénarisation de l'activité préparation	

Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Action (intentions motivations, planifiée)
Ingénierie de formation de la FOAD	ingénierie pédagogique (méthodes) processus incluant la mise en œuvre pour résoudre un problème de formation ou d'apprentissage, mené de manière explicite ou implicite sur la base de principes issus de différentes théories de l'apprentissage et de l'enseignement didactique et dont le résultat final est un environnement d'apprentissage proposé comme solution au problème	production de savoir à partir de l'expérience des apprenants ouverture pour permettre la liberté de choix collaboration (apprentissage en réseau) autoformation éducative (dans un dispositif de formation) // Autonomisation	>L344 : parce que on a essayé de faire des petits travaux, parce que c'est intéressant de leur faire faire des petits exercices entre les sessions pour toujours les avoir en action, et du coup quand t'es sur trois jours comme ça euh c'est assez euh >L491 : Voilà et en fait la seule chose c'est de les faire manipuler. De les faire manipuler constamment. >L123 : Puis on a fait des petits exercices entre les sessions où on disait « vous nous envoyez une invitation, vous modifiez le texte, donc on s'est fait des invitations entre nous tu vois, à minuit, sur nos calendriers pour qu'ils manipulent » L128 : Pour être sûr que ça fonctionnait quoi. >L156 : Parce qu'en fait tu leur fais animer, et puis après t'as le retour feedback des participants, puis après feedback de... >L277 : C'est-à-dire qu'on va faire une première session en « conception » où on voit vraiment la méthode, les outils, donc on va être plutôt effectivement en descendant bah après va falloir qu'on trouve des astuces pour faire participer les participants. >L312 : donc il aura beaucoup travaillé sur l'animation en fait, différences animations, c'est c'qu'il a fait d'ailleurs, animations présentielle/virtuelles quels sont les points d'accroche et quels sont les points qui sont différenciants. > L20 : Donc pour moi, là j'avais le remodeler le truc là, j'avais virer cette partie-là, et j'avais rajouter par contre des choses que pour moi il manque >L41 : Donc j pense qu'on va s'faire un premier module là-dessus. >L100 : Donc effectivement cette deuxième session on va la faire en présentiel ça va vraiment être sur la manipulation en fait de l'outil je pense. Et on va la coupler avec un truc que j'ai appelé « accompagner » qu'on a mis loin (entendre dans le parcours) mais qu'en fait on va rapprocher. >L397 : j'avais la travailler. Donc après j'ai des supports que j'ai récupérés de Vera >L327 : Et après euh... et là on va faire plutôt une simulation j' pense « présentiel » avant la « virtuelle ». On va peut-être plus inverser cette partie-là. >L161 : Donc après bah tu vois tu fais des commentaires sur le support par rapport à ça
Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Action (intentions motivations, planifiée)
Ingénierie de formation de la FOAD	la pratique d'accompagnement	tutorat	
Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Action (intentions motivations, planifiée)
Formation expérientielle	écoformation	apprentissage par les choses	>L28 : et donc je gérails toute cette partie >L31 : J'ai (formatrice) commencé à gérer toute cette partie de manière de plus en plus approfondie. > L36 : Donc j'ai eu plusieurs postes après ça en fait > L98 : Donc ces gens-là je les ai recruté, j'ai mis en place des process RH, j'ai managé au niveau RH donc tout ce qui est constitué euh >L168 : Donc après j'ai recruté quatorze personnes en situation de handicap mais situations de handicap que tu voyais pas > L132 : j'ai (RH) mis en place un projet hyper sympa et en même temps doublé de ça, >chef de projet GPEC j'étais chef de projet j'ai contribué de l'amont, de la définition de la démarche etc en interne jusque aux accords GPEC donc vraiment toute la boucle. >L337 : donc j'ai proposé une formation sur mesure et j'ai formé tous ces gens-là. > L342 : Je les ai tous formés >L461 : donc je travaille beaucoup en sous-traitance avec Demos avec SOUP, avec un autre cabinet, avec le consultant dont je te parle là, maintenant j'ai la fondation LEON avec qui je viens de démarrer sur quelque chose qui va durer au moins deux ans donc pareil formation managériale de base et accompagnement à l'entretien d'évaluation, ils en ont jamais fait, ils ont pas de GPEC >L137 : Donc là j'ai (RH) travaillé avec le Pôle Emploi et Cap Emploi, on a créé, j'ai trouvé un organisme de formations >L283 : donc j'ai envoyé ma candidature, j'ai été reçue, retenue tout de suite et commencé immédiatement >L19 : Euh j'ai postulé en candidature spontanée chez BIP et donc.. parce qu'à la base j'ai que un BTS secrétariat de direction parce que j'aimais pas les études quand j'étais jeune donc fallait travailler rapidement.

Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Action (intentions motivations, planifiée)
Formation expérientielle	hétéroformation	apprendre par les autres	>L329 : J'dis « nan mais attend mais tu plaisantes, j'veis pas faire ça pendant » et j'lui fais de toute façon euh... >L355 : Et il faudra que je te dise je travaille avec une consultante >L30 : Donc je fais ça avec une ancienne aussi de Demos
Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Action (intentions motivations, planifiée)
Formation existentielle	autoformation	connaissances créées à partir d'une transformation de l'expérience expérience personnelle formatrice (effet de transformation) réflexivité	>L58 : Et puis euh j'ai été là... après c'est marrant, j'ai fait un bilan de compétences. >L213 : Donc du coup j'ai fait un Master Gestion Formation Développement des compétences européens à la Sorbonne que j'ai ensuite doublé d'un Master RH >L216 : Le deuxième je l'ai fait en 2012. >L248 : alors moi je fais pas mal de formations >L253 : je me forme quasiment tous les ans, je me forme tous les ans, mais...
Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Action (intentions motivations, planifiée)
Formation expérientielle	la mise en pratique	retour sur expérience/évaluation dispositif FOAD	> L27 : Et en fait, Julia qui avait suivi la formation avec Farid en présentiel du coup elle a senti ce manque parce que du coup elle a pu comparer les deux. Donc moi je vais rajouter ça dans cette partie qui sera donc du présentiel.

Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Action (intentions motivations, planifiée)
Accompagnement	relation (être avec)	<p>réciprocité (réversabilité)</p> <p>confiance</p> <p>reconnaissance de l'autonomie</p> <p>asymétrie (don contre don)</p>	
Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Action (intentions motivations, planifiée)
Accompagnement	transformation (aller vers)	<p>mouvement</p> <p>direction</p> <p>orientation (inciter à)</p>	<p>> L156 : mais après on fait de la visualisation, « Mais alors dans la vraie vie alors, dans la vraie vie de demain dans quelle mesure cette démarche là vous ne seriez pas en mesure de le faire ? »</p> <p>> L228 : C'est ça être « manager » aujourd'hui. Et c'est ça que j'veux développer chez mes collaborateurs. Parce que ça change en continu tout autour</p>
Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Action (intentions motivations, planifiée)
Accompagnement	temps (en même temps que lui)	<p>à son rythme</p> <p>durée</p>	

Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Action (intentions motivations, planifiée)
Accompagnement	posture	expert	<p>>L437 : On les anime toutes les deux, le matin</p> <p>>L57 : Donc j'ai créé le site internet satisfaction etc pour pouvoir faire les enquêtes... j'ai fait ça pendant 3 ans.</p>
Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Action (intentions motivations, planifiée)
Accompagnement	posture	facilitateur	<p>> L131 : C'est passé, ouais. Oui on ramène tout ça. On est dans une position de réflexion. C'est ça qui fait réfléchir les gens. C'est sortir des habitudes ça c'est évident.</p> <p>> L161 : Donc ya aussi des exercices que j'ai fait en salle où je vais produire une réflexion</p> <p>> L224 : alors moi j'en fais un peu en contrebande enfin voilà.</p> <p>> L191 : Pour moi aujourd'hui, ce que j'essaye de faire, parce que malgré tout, je travaille pour vivre de mon métier, c'est que j'essaye d'amalgamer dans mes formations à la fois des choses comme j'te l'ai dit euh, un éclairage mécanique, physiologique et puis de l'outil pour des problèmes de com', pour pouvoir un peu mixer ça.</p>

Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Actes (échape à la planification, on rencontre l'acte, il est observable, il laisse trace)
Ingénierie de formation de la FOAD	situation de formation	analyse des besoin de formation prise en compte de l'environnement global de formation	>L139 : avec qui j'ai signé un partenariat et en fait on a monté des contrats de professionnalisation, de qualification avec une école, et en fait on faisait, on avait monté une formation avec l'école que j'avais trouvée, y avait le diplôme de base et ensuite on avait une formation interne,
Ingénierie de formation de la FOAD	diversité des acteurs	pluralité des rôles	
Ingénierie de formation de la FOAD	Individualisation	accessibilité : prise en compte de la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective : intégration des contraintes individuelles, adaptation au rythme flexibilité : assouplir l'organisation de la formation en utilisant des approches qui permettent à l'apprenant de planifier dans le temps et dans l'espace ses activités d'étude et son rythme d'apprentissage	

Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Actes (échape à la planification, on rencontre l'acte, il est observable, il laisse trace)
Ingénierie de formation de la FOAD	Ouverture	contextualisation : apprentissage dans son contexte direct, immédiat et permanent avec les différentes composantes de l'environnement	
Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Actes (échape à la planification, on rencontre l'acte, il est observable, il laisse trace)
Ingénierie de formation de la FOAD	Ouverture	diversification des interactions : situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources	
Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Actes (échape à la planification, on rencontre l'acte, il est observable, il laisse trace)
Ingénierie de formation de la FOAD	Distance	rupture de l'unité de temps et/ou d'action (dans des moments et/ou dans des lieux différents) scénarisation de l'activité préparation	

Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Actes (échape à la planification, on rencontre l'acte, il est observable, il laisse trace)
Ingénierie de formation de la FOAD	ingénierie pédagogique (méthodes) processus incluant la mise en œuvre pour résoudre un problème de formation ou d'apprentissage, mené de manière explicite ou implicite sur la base de principes issus de différentes théories de l'apprentissage et de l'enseignement didactique et dont le résultat final est un environnement d'apprentissage proposé comme solution au problème	production de savoir à partir de l'expérience des apprenants ouverture pour permettre la liberté de choix collaboration (apprentissage en réseau) autoformation éducative (dans un dispositif de formation) // Autonomisation	>L412 : J'ai rajouté un exemple de débrief qu'ils m'avaient demandé en présentiel, ils en voulaient un en classe virtuel mais j'en avais pas. Donc il va falloir que j'en invente un (rire) parce que je me dis que si bah là ils l'ont demandé c'est qu'ils vont en avoir besoin
Ingénierie de formation de la FOAD	la pratique d'accompagnement	tutorat	
Formation expérientielle	écoformation	apprentissage par les choses	<p>>L331 : J'ai fait une propale parce que je me suis dit « bon en attendant de trouver le poste qui me plaît en entreprise pourquoi pas » et j'ai été retenue.</p> <p>>L260 : il a fallu prendre un avocat et j'ai été voir la DRH en disant « maintenant c'est négociation moi je porte le dossier aux prud'hommes, comme en plus y avait plein de témoignages, d'antécédents sur mes collègues et c'est pas un XXX de dire quand t'es mère célibataire que t'as 40 ans.. donc je savais que si je l'ouvrais il partait, t'façon y avait pas d'autres postes que je XXX y en avait qu'un comme le mien. Donc j'ai réussi à avoir l'écoute de la DRH groupe, j'ai négocié mon départ et j'suis partie.</p> <p>>L289 : Donc j'ai fait le remplacement de Lili</p> <p>>L177 : Et du coup bah, comme ils avaient que des petits jeunes parce que jusque-là c'était sa politique, j'ai introduit, la personne la plus âgée que j'ai eu à recruter dans ce sens avait 54 ans, donc j'étais vraiment loin de ce qu'il m'avait donné comme cahier des charges,</p> <p>>L330 : je savais pas encore que j'allais quitter</p>

Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Actes (échape à la planification, on rencontre l'acte, il est observable, il laisse trace)
Formation expérientielle	hétéroformation	apprendre par les autres	
Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Actes (échape à la planification, on rencontre l'acte, il est observable, il laisse trace)
Formation existentielle	autoformation	<p>connaissances créées à partir d'une transformation de l'expérience</p> <p>expérience personnelle formatrice (effet de transformation)</p> <p>réflexivité</p>	
Catégories (concept)	Sous concepts	Indicateurs	Actes (échape à la planification, on rencontre l'acte, il est observable, il laisse trace)
Formation expérientielle	la mise en pratique	retour sur expérience//évaluation dispositif FOAD	>L357 : j'ai fait une évaluation papier (rire) bah parce qu'en fait après si on va avoir notre démat'donc j'veais pouvoir les envoyer par email

Catégories (thèmes, concept)	Sous concepts	Indicateurs	Actes (échape à la planification, on rencontre l'acte, il est observable, il laisse trace)
Accompagnement	relation (être avec)	<p>réciprocité (réversabilité)</p> <p>confiance</p> <p>reconnaissance de l'autonomie</p> <p>asymétrie (don contre don)</p>	
Accompagnement	transformation (aller vers)	<p>mouvement</p> <p>direction</p> <p>orientation (inciter à)</p>	
Accompagnement	temps (en même temps que lui)	<p>à son rythme</p> <p>durée</p>	
Accompagnement	posture	expert	
Accompagnement	posture	facilitateur	

SCELIN Maryline

L'accompagnement : un espace co-expérientiel d'autoformation

Contribution à l'étude des pratiques d'accompagnement dans les dispositifs de FOAD

**Université François Rabelais de Tours (2016) MASTER PROFESSIONNEL 2ème année
« Sciences Humaines et Sociales », MENTION « Sciences Humaines et Épistémologie de
l'Action », SPÉCIALITÉ « Sciences de l'Éducation et de la Formation », PARCOURS «
Ingénierie et Fonction d'Accompagnement en Formation »**

Résumé :

Le thème du présent mémoire s'inscrit dans le contexte du développement des Formations Ouvertes et à Distance (FOAD) dans le champ de la formation professionnelle.

Cette nouvelle ingénierie de la formation s'est développée avec l'arrivée des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans le champ de l'éducation et de la formation. Reposant sur un ensemble de modalités pédagogique en présence et à distance, elle s'inscrit dans le processus d'autonomisation de l'apprenant.

L'auteure s'intéresse à la question de l'autoformation du sujet dans le dispositif de FOAD et interroge le rôle et la place de l'accompagnement dans le processus de formation.

Après une exploration contextuelle situant le cadre de la recherche, l'auteur propose une étude conceptuelle orientée sur la FOAD, l'autoformation, l'apprentissage expérientiel et l'accompagnement. L'enquête terrain menée auprès de cinq acteurs de la formation aux fonctions différentes enrichit de façon pragmatique la recherche.

L'ensemble des concepts étudiés et des données recueillies apportent des éléments de résultats quant à la place de l'accompagnement dans le dispositif de FOAD : un espace de réappropriation de l'expérience comme support d'autoformation.

Mots clés : FOAD ; autoformation ; apprentissage expérientiel ; accompagnement

Abstract :

This report's theme stands in the context of open and distance learning (ODL) development in the field of professional training.

This new training engineering has grown with the advent of Information and Communication Technology (ICT) in the field of education and training. Based on a set of face and distance instructional methods, it stands in the learner's empowerment process.

The author highlights the issue of self-study of the subject in the ODL system and questions the role and place of support in the training process.

After a contextual exploration defining the research perimeter, the author proposes an ODL, self-learning, experiential learning and support oriented conceptual study. The field survey led by five different functions players in training pragmatically enriches the research.

All the studied concepts and the collected data provide elements results about the place of support in the ODL system: a place of experience re-appropriation as a self-learning base.

Key Word : open and distance learning ; self-learning ; experiential learning ; support in the training process