



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

Année Universitaire 2015-2016

Ingénierie de l'accompagnement en formation à distance et prise en compte de l'expérience

***Contribution à l'étude de pratiques d'utilisation des TICE en
formation d'adultes***

Mémoire présenté par
Jean-Christophe François

Sous la direction de
Hervé Breton
Maître de conférences

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

Remerciements

Au moment de mettre la dernière main à l'écriture de ce mémoire je souhaite remercier vivement toutes celles et ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Je remercie Lucie Duret Guérineau pour son accompagnement dévoué, sa patience et son soutien moral en toutes circonstances. J'associe à ces remerciements toute l'équipe du CNP des Maisons Familiales Rurales.

Merci à toute l'équipe du département des Sciences de l'Education, en particulier Noël Denoyel pour sa disponibilité et le réconfort de ses conseils avisés.

J'adresse des remerciements tous particuliers à Hervé Breton, mon directeur de mémoire. Merci Hervé pour ta disponibilité, pour tes encouragements répétés et pour la pertinence de tes conseils.

Un grand merci à toute la promo 2014/2016 du master IFAC des MFR. Sans vous ces deux années auraient paru bien longues et bien difficiles. Par votre bonne humeur, votre soutien et vos encouragements vous avez permis la réussite de cette grande traversée. Nous avons été les premiers, espérons que les collègues emprunteront notre sillage...

Je remercie également la Maison Familiale de Brioux. Sans sa confiance et son soutien cette formation n'aurait pas pu arriver à son terme.

Une pensée toute particulière pour Anaïs et Véronique qui m'ont prêté leurs talents et sans qui j'aurais eu bien du mal à mener ma recherche.

Pour finir j'embrasse tendrement mes proches, mon fils Alexandre qui a toujours cru en son papa et mon épouse Emmanuelle pour sa patience, son soutien dans les moments difficiles et pour être toujours à mes côtés.

Sommaire

Introduction	4
Chapitre 1 : Genèse et contexte de la recherche	6
1.1 Pourquoi ce projet ?	6
1.2 Contexte de la recherche	14
1.3 Formalisation de la question de recherche	19
1.4 Terrain d'étude choisi	20
Première Partie : Théorie de l'accompagnement en formation à distance et travail de l'expérience	21
Chapitre 2. Dispositifs et pratiques d'accompagnement en formation	22
2.1 L'accompagnement : émergence, pratique et fondamentaux	22
2.2 La formation des adultes	35
2.3 Ingénieries en formation d'adultes	48
Chapitre 3. Prise en compte de l'expérience en formation	62
3.1 Tentative de définition de l'expérience	62
3.2 Apprendre par l'expérience	67
Chapitre 4. TIC et individualisation en formation d'adultes	93
4.1 Le e-learning	93
4.2 Individualisation en formation d'adultes	105
Conclusion de la première partie et hypothèses	113
Deuxième partie : Enquête et travail empirique à partir de la pratique de formateurs d'adultes	114
Chapitre 5. Le cadre de la recherche	114
5.1 Le choix de la technique de recueil de données	114
5.2 Les entretiens thématiques semi-directifs	118
Chapitre 6. Présentation de l'analyse des trois entretiens	124
6.1 Construction de la grille d'analyse	124
6.2 Analyse des entretiens	127
Chapitre 7. Interprétation croisée autour de la formation à distance et de l'expérience .	147
7.1 Dispositif de formation d'adultes	150
7.2 Prise en compte de l'expérience	155
7.3 Utilisation des TICE	159
7.4 Conclusion sur l'interprétation	172
Chapitre 8. Préconisations et pistes d'actions	174
8.1 Utiliser les TICE en formation d'adultes	174
8.2 Prendre en compte l'expérience	177
8.3 Accompagner les adultes en formation à distance	179
Conclusion	181
Références et Index	183
Table des illustrations	183
Sigles et abréviations	185
Références Bibliographiques	186
Table des Matières	193
Annexes	198

Introduction

L'évolution récente de notre société, faite de crises successives, d'instabilité économique, oblige les adultes à se questionner sur leur avenir, à évoluer professionnellement, à se remettre en question. Dans un passé encore proche, être adulte était synonyme de stabilité, de situation acquise. L'adulte occupait un emploi, souvent jusqu'à sa retraite, et ne subissait pas de pressions extérieures pour en changer. L'évolution du contexte socio-économique fait apparaître des incertitudes et des contraintes. Les risques augmentent, les prévisions économiques deviennent aléatoires, la « conjoncture » varie. En plus de ces incertitudes il faut composer avec des clients de plus en plus exigeants, une concurrence accrue et des actionnaires qui demandent toujours plus de rentabilité immédiate. En réponse à ces évolutions, l'organisation du travail se modifie. On parle maintenant d'objectif et non plus de consigne et les postes de travail se complexifient. La polyvalence et la polycompétence remplacent la spécialisation. Les évolutions très rapides de l'environnement économique ne permettent plus de prendre le temps de concevoir des postes de travail bien spécialisés. C'est à l'opérateur désormais de s'adapter. On a donc besoin de personnel de plus en plus compétent. La gestion des compétences est donc au cœur de la gestion des ressources humaines. La conséquence sur les adultes est une remise en cause permanente de leurs savoirs et compétences qui aboutit à un véritable état de crise de la condition d'adulte.

La formation des adultes semble alors être la solution, le remède à cette situation. L'accompagnement aussi d'ailleurs. Par la formation, les adultes pourront se remettre à niveau, actualiser leurs compétences. Ainsi la formation professionnelle a pris l'essor qu'on lui connaît. La formation tout au long de la vie est une priorité européenne et mondiale. En 1975, le CEDEFOP (Centre Européen pour le DEveloppement de la FOrmation Professionnelle) voit le jour et en 2008 se tient le premier forum mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

L'accompagnement, dont la réémergence se situe dans les années 90, guidera ceux qui restent sur le bord de la route, qui ne prennent pas le train de l'actualisation des compétences, pour les aider à cheminer vers une réinsertion.

Cependant, comment ne pas tomber dans le piège de la formation palliative ou de l'accompagnement perpétuel qui servent de prétextes pour sortir temporairement les personnes des statistiques du chômage ?

Notre expérience de formateur d'adultes depuis plusieurs années nous incite à penser que le retour en formation pour un adulte peut être un moment agréable, charnière, qui permet à la personne de faire un retour sur son expérience pour en dégager les forces et les acquis et pour se projeter dans l'avenir, à condition d'y être accompagné. Que cette formation soit choisie ou au contraire imposée, des bénéfices importants peuvent en être retirés. Mais quels dispositifs de formation choisir, quel accompagnement mettre en place, quels outils utiliser ? Bref, quelle ingénierie d'accompagnement, de formation et pédagogique construire ? Ces questions sont au centre de notre recherche.

En première partie de ce mémoire, nous présenterons le résultat de notre étude des concepts relatifs au champ de l'accompagnement et de la formation d'adultes. Nous nous interrogerons pour savoir si les fondamentaux de l'accompagnement peuvent se retrouver dans la relation pédagogique. Nous aborderons ensuite l'expérience en formation sous ses deux aspects ; l'expérience déjà constituée d'un adulte qui arrive en formation et celle qu'on met en œuvre dans des dispositifs de formation alternés. Enfin nous étudierons les effets possibles de l'usage des technologies de l'information et de la communication en formation. Nous essaierons de dégager les éléments d'influence de ces technologies sur les apprentissages et sur l'individualisation des parcours de formation

En deuxième partie, nous présenterons notre travail de recherche de terrain : l'étude des pratiques d'accompagnement de trois professionnels de la formation d'adultes choisis pour leur utilisation régulière des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education) dans leur activité professionnelle. Nous analyserons leurs discours pour mettre en lumière les grandes caractéristiques de leurs pratiques sous l'angle de l'utilisation des technologies numériques et identifier les effets de ces technologies sur l'action de formation.

Enfin, à la lumière de notre approche conceptuelle et au regard de notre recherche de terrain, nous proposerons, si ce n'est des préconisations, au moins des pistes d'action pour une meilleure intégration des TICE en formation d'adultes.

Chapitre 1 : Genèse et contexte de la recherche

Ce chapitre présente le chemin parcouru qui nous a amené à notre question de recherche. Notre projet de recherche n'a pas été construit au hasard, il est lié à notre propre parcours et à celui de la Maison Familiale de Brioux. Ce projet s'inscrit dans le contexte général de la formation des adultes.

1.1 Pourquoi ce projet ?

1.1.1 De professeur à formateur, mon parcours professionnel

Après l'obtention d'un baccalauréat général série D (biologie, sciences de la vie et de la terre), j'oriente mes études vers ma discipline de prédilection et m'inscris à l'université pour y suivre des études de biologie et de chimie.

J'obtiens un DEUG de biochimie puis une Licence de biologie générale et une Maîtrise de biologie végétale et génétique des végétaux.

Mon parcours professionnel débute alors comme maître auxiliaire à l'éducation nationale, dans un lycée privé, deux années d'apprentissage sur le tas du métier de professeur avec des élèves de collège et de lycée.

Mon parcours en MFR¹ débute dans le sud de la France dans un établissement qui propose toutes les formations de la filière forestière, de la classe de 4^{ème} au BTSA². Cette première expérience au sein des MFR me permet de découvrir la pédagogie de l'alternance. Comme beaucoup de jeunes professeurs, je n'avais jamais entendu parler de cette pédagogie ni des Maisons Familiales, ni même de l'enseignement agricole. C'est aussi mon premier contact avec la formation des adultes, des personnes en reconversion professionnelle se dirigeant vers le métier d'ouvrier sylvicole ou de bûcheron.

Après quelques années, saisissant l'opportunité de me rapprocher de ma région d'origine j'accepte le poste de directeur adjoint dans un lycée agricole privé du centre de la France. Pendant cinq ans, j'assume la responsabilité des études. C'est également un retour vers le

¹ MFR : Lire Maison Familiale Rurale. Les Maisons Familiales Rurales sont des établissements d'enseignement agricole privés, dépendant du ministère de l'agriculture, et qui dispensent la totalité de leur formation en alternance.

² BTSA : Lire Brevet de Technicien Supérieur Agricole. Diplôme de niveau III

métier de professeur et ma deuxième expérience en formation d'adultes avec des personnes en reconversion dans les métiers d'aide à la personne.

Mon évolution vers le métier de formateur a vraiment pris de l'importance avec mon retour en Maison Familiale, dans l'Ouest de la France cette fois. Je suis recruté pour la mise en place d'une formation de CAP³ Gestion des Déchets et Propreté Urbaine en formation continue. Le directeur cherche un formateur capable de donner les cours scientifiques mais aussi d'assurer la mise en place de la formation, les relations avec le rectorat et l'inspection académique et en mesure de développer un réseau de partenaires professionnels pour les stages, l'organisation des examens et l'insertion dans le monde du travail. Cette troisième expérience avec la formation d'adultes est aussi la première en ingénierie de formation et ingénierie pédagogique. C'est aussi cette expérience qui m'a décidé à orienter mon parcours vers le métier de formateur, pour sa polyvalence, ses responsabilités, sa richesse et celle des personnes qui vous font confiance.

La dernière étape de mon parcours professionnel est une nouvelle fois en MFR, à la Maison Familiale Rurale de Brioux sur Boutonne.

La MFR de Brioux propose des formations dans le domaine tertiaire avec trois dominantes : le sanitaire et social, l'optique et l'animation.

Elle accueille des jeunes en formation initiale dans des classes de Bac professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires et en seconde Générale et Technologique.

La filière optique et le BP JEPS⁴ sont accessibles avec un contrat d'apprentissage.

Les formations de préparation aux concours sanitaires et sociaux sont des formations continues pures, accessibles aux adultes avec ou sans financement.

Deux catégories de publics sont donc présentes dans l'établissement. Les jeunes en formation initiale ou en apprentissage et les adultes en apprentissage ou en formation continue au sens strict. Les moniteurs⁵ de l'établissement sont donc aussi des formateurs d'adultes.

³ CAP : Lire Certificat d'Aptitude Professionnelle. Diplôme de niveau V

⁴ BP JEPS : Lire Brevet Professionnel Jeunesse Education Populaire et Sport. Diplôme de niveau IV dépendant du ministère de la jeunesse et des sports.

⁵ Le métier de moniteur en MFR se caractérise par ce qu'on appelle la fonction globale. Autrement dit, en plus de l'enseignement de sa ou ses disciplines, le moniteur se voit

La formation de BP JEPS s'adresse à des animateurs salariés, en fonction dans des centres de loisirs, des centres sociaux, des mairies, communauté de communes ... Ils viennent se professionnaliser par le biais de l'apprentissage pour obtenir ce diplôme reconnu par la profession.

Dans la filière optique, les deux types de publics se rencontrent. Si beaucoup des inscrits sont des jeunes qui poursuivent leurs études dans ces métiers de compagnonnage que sont les métiers de l'optique, des adultes rejoignent les classes par le biais du contrat de professionnalisation. Nous avons donc des groupes assez hétérogènes, en raison de l'âge, des statuts, des motivations... Les moniteurs qui interviennent dans ces classes doivent donc composer avec ces différences et osciller entre la fonction de professeur et de formateur. La pédagogie de l'alternance, telle qu'elle est pratiquée en maison familiale, permet ce genre de mixité. En s'appuyant sur le métier, elle gomme les différences entre la pédagogie des enfants et celle des adultes. Nous aborderons ce sujet dans le chapitre consacré à la formation des adultes.⁶

Dans les formations de préparation aux concours sanitaires et sociaux nous accueillons exclusivement des adultes, sous statut privé, en formation continue. Certains trouvent un financement par le biais de Pôle emploi ou de divers organismes, d'autres financent leur formation. Depuis quelques années, je suis le formateur responsable de ces groupes et j'assure l'animation, le suivi, la relation avec les partenaires, l'élaboration du plan de formation et l'accompagnement des stagiaires dans leur projet personnel et professionnel, en collaboration avec l'équipe de formateurs. La fonction de formateur occupe ainsi la majeure partie de mon temps, entre relation et ingénierie pédagogique.

1.1.2 Le master IFAC et ma démarche portfolio

Cette évolution vers le métier de formateur s'est opérée lentement, au fur et à mesure de mon évolution de carrière. Fortuite au départ, elle est désormais le fruit d'un choix délibéré. Par une sorte d'évidence, il me fallait maintenant revenir à mon tour en formation pour concrétiser cette évolution professionnelle, pour faire preuve de réflexivité sur mes activités et me confronter aux concepts du champ de l'accompagnement et de la formation.

confier d'autres missions (Administratives, vie résidentielle, réseau de maîtres de stage, examens,...). Il est présent en continu toute la semaine à la MFR.

⁶ Voir le § [2.2.3 De la pédagogie à l'andragogie](#)

Le master IFAC, proposé pour la première fois en partenariat entre le Centre National pédagogique des MFR et l'université François Rabelais de Tours, sera cette formation, le présent mémoire son aboutissement.

Au début de cette formation l'idée du projet de recherche était encore très floue. Si le domaine de la formation des adultes semblait incontournable étant données mes motivations, aucune question de recherche cependant n'était encore formalisée. C'est au fil du temps, des modules et des intervenants rencontrés que l'idée s'est précisée. Le module de construction d'outils d'accompagnement du parcours professionnel, autrement dit la démarche de portfolio qui nous a été proposée fut un des éléments de décision.

Le portfolio est aujourd'hui un des outils d'orientation et d'accompagnement de l'adulte « tout au long de sa vie ». On peut trouver plusieurs définitions du portfolio. Dans la préface du livre de Josette Layec (Layec, 2006) ⁷, Jacques Aubret présente le portfolio comme un dossier pouvant justifier de ses propres acquis :

« Le portfolio est classiquement défini comme un dossier personnel de formation et de compétences comportant les preuves d'acquis de formation et d'expérience. »

Je retiens de mes différentes lectures que le portfolio est d'abord une démarche et un outil personnel qui permet de se pencher sur son expérience pour en tirer des apprentissages. Cependant, pour aller au fond du travail de rétrospective de sa vie, de ses expériences, l'appui d'un groupe de pairs, d'un animateur est indispensable.

Chaque personne qui s'engage dans cette démarche doit avant tout déterminer son but, son objectif. Dans son ouvrage Josette Layec identifie trois objectifs possibles mais non exhaustifs. En s'engageant dans cette démarche, on peut chercher une reconnaissance personnelle, réfléchir sur sa propre expérience pour mieux se projeter dans l'avenir. On peut aussi avoir besoin d'une reconnaissance professionnelle. Le portfolio peut alors être un portefeuille de compétences qui permet de rassembler ses acquis pour améliorer son employabilité. Enfin, on peut s'engager dans une démarche de formation ou de VAE⁸ pour chercher une reconnaissance académique.

Mon objectif personnel pour ce portfolio a été assez facile à déterminer. Il correspond d'ailleurs à mon objectif de retour en formation. Je me suis inscrit en Master IFAC dans le

⁷ LAYEC, Josette 2006. *Auto-orientation tout au long de la vie : Le portfolio réflexif*. Paris, L'Harmattan

⁸ VAE : lire Validation des Acquis de l'Expérience

but de revenir sur mes expériences variées dans le domaine de la formation pour tenter d'en tirer des enseignements et stabiliser des pratiques. Parallèlement, l'idée de faire reconnaître par un diplôme des compétences acquises par l'expérience était aussi présente. Le portfolio était donc pour moi un outil pour aller dans ce sens.

Commence alors le travail de rétrospective. Pour me pencher sur ma vie professionnelle, j'ai choisi l'outil du CV détaillé. J'ai construit également un tableau de mon parcours professionnel en essayant de ne rien omettre, dans un premier temps. Ce travail, un peu rébarbatif au début, a vite ravivé des souvenirs et c'est alors que j'ai dû faire des choix. J'ai également essayé de rassembler des preuves, des traces de mes différentes expériences. La première difficulté a surgi. Il me manquait des documents. J'ai alors recontacté par téléphone et par email d'anciens collègues, d'anciens directeurs pour demander des certificats de travail, des attestations, des lettres de recommandation. J'ai pris beaucoup de plaisir à recontacter ces personnes, c'était un peu de mon passé qui revivait.

Dans un deuxième temps, j'ai travaillé sur les compétences qui pouvaient être tirées de mes expériences professionnelles. Cette phase m'a semblé à la fois la plus intéressante et la plus compliquée.

Intéressante par son côté formateur. En relisant des documents, en fouillant dans mon ordinateur, dans mes sauvegardes, je revivais les situations passées mais avec l'agréable sensation d'avoir du recul et de trouver un sens nouveau à des actions passées. Un début de réflexivité. Néanmoins, j'ai bien conscience d'avoir privilégié des pratiques d'inventaire. J'aurai sans doute besoin de repérer des moments marquants, des expériences significatives, des transitions.

Compliquée car je n'ai pas l'habitude de raisonner en compétences. J'ai dû me plonger dans les référentiels de compétences, dans les fiches métier de pole emploi. J'ai jonglé avec les codes ROME⁹ et le RNCP¹⁰. Je n'ai pas l'habitude de m'auto-évaluer non plus. Et je souhaitais, pour donner plus de force à mes compétences, m'auto-évaluer sur chacune d'elle et les illustrer de preuves, de réalisations. J'ai choisi la méthode suggérée par Josette Layec, basée sur quatre niveaux de maîtrise (capacité à discuter du sujet, capacité à mettre en œuvre cette compétence, capacité à adapter cette compétence et capacité à la

⁹ ROME : Lire Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois.

¹⁰ RNCP : Lire Répertoire National des Certifications Professionnelles.

transmettre). Au final, une phase de travail très intéressante et qui m'a permis de mettre en lumière des compétences auxquelles je n'aurais pas pensé de prime abord.

Enfin, troisième phase du travail, choisir la forme et la socialisation du portfolio. Sans aucune hésitation et en accord avec mon objectif de départ, j'ai opté pour un eportfolio en ligne. J'entends me servir de cet outil dans un but professionnel, sa diffusion par internet est un atout. Un temps relativement important a été nécessaire pour choisir la plateforme, pour comprendre les procédés de protection des données... J'ai opté pour la plateforme Eduportfolio qui est développée par Thierry Karsenti de l'université de Montréal. Ce site à la fois simple et complet permettait d'optimiser le temps de réalisation. Il permet également de disposer d'une zone protégée pour le contenu que je ne souhaite pas socialiser. Eduportfolio permet enfin d'avoir un retour des lecteurs par le biais d'un système de blog. C'est extrêmement intéressant pour faire évoluer l'outil. C'est le même rôle que celui joué par le groupe de formation.

Au niveau professionnel, dans mon rôle de responsable de formation pour adultes, l'outil portfolio m'a semblé intéressant. Avec peut-être un peu moins d'ambitions que la démarche que nous avons suivie avec le groupe de master IFAC, il m'a semblé possible de mettre en place un outil similaire dans ma Maison Familiale.

A travers cette démarche personnelle c'est toute une réflexion sur l'importance de l'expérience en formation qui a commencé à se faire jour. La démarche de portfolio permet un retour réflexif sur sa propre expérience de nature à orienter le déroulement futur de la formation, par exemple en m'aidant à préciser mon projet de recherche.

L'utilisation du support numérique pour la réalisation de ce portfolio fait écho au deuxième élément de décision qui a orienté le choix de ma question de recherche.

1.1.3 Le projet W-@lter

Depuis de nombreuses années, le réseau national des Maisons Familiales Rurales dispose d'un Dispositif National d'Outillage Pédagogique. Dans le cadre de ses missions, le Dispositif National d'Outillage Pédagogique des MFR soutient la mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance par la production et la diffusion de ressources favorisant l'autonomie des apprenants, associant formation professionnelle et générale dans une approche transversale. Concrètement, ses missions sont de mettre à la disposition des

équipes pédagogiques un certain nombre de ressources concernant l'accompagnement, les disciplines enseignées, les diplômes ... Traditionnellement présentées sous formes de fiches papier, plus récemment sous forme de fichiers pdf téléchargeables, ces ressources ne recueillaient plus l'adhésion des équipes. Des besoins de collaboration, d'échanges, de partage, d'outils se sont fait sentir plus que des besoins de fiches « prêtes à l'emploi ». Les MFR prennent donc la décision de refondre complètement ce dispositif et proposent depuis un an W@lter.¹¹ W@lter est un espace numérique d'apprentissages, de collaboration, d'échange de pratiques et de diffusion de ressources pédagogiques éducatives des MFR. Cette plateforme poursuit plusieurs objectifs :

- L'animation des apprentissages dans un système alterné.
- L'accompagnement des personnes en formation.
- L'individualisation, la personnalisation des parcours de formation
- La mobilisation des partenaires de la formation dans les apprentissages et les accompagnements de l'alternant.

Pour atteindre ces objectifs, des outils nombreux sont proposés : Blogs, wiki, portfolios, forums, espaces d'activité, évaluations, sondages, cours, exercices, activités en ligne, partages de documents.

Parmi tous ces outils, le portfolio a retenu notre attention, au regard de ce que nous avons développé précédemment. La MFR de Brioux a ainsi répondu à l'appel à expérimentation lancé par les responsables du Dispositif National d'Outillage Pédagogique. Nous avons donc entrepris une démarche de portfolio avec les adultes des groupes de préparation aux concours sanitaires et sociaux, avec pour projet d'utiliser le support d'eportfolio proposé par W@lter.

Très vite, d'autres outils de la plateforme se sont révélés très intéressants pour l'accompagnement, la communication et le partage de ressources. Un espace d'activité dédié à ce groupe a été mis en place et a permis une expérimentation plus large de l'utilité des TIC¹² dans cette formation d'adultes. En permettant un libre accès à des ressources, des questionnements individuels via un forum..., il nous a semblé que ces outils pouvaient être

¹¹ W-@lter: Le W de travail, alter pour l'alternance et @ pour le numérique et l'Internet.

¹² TIC : Lire Technologies de l'Information et de la Communication.

des moyens efficaces de personnalisation des parcours de formation pour des adultes ayant des expériences et des parcours de vie très différents.

Notre projet de recherche est donc désormais clarifié, l'intégration des TIC dans l'accompagnement des formations d'adultes, à visée de personnalisation des parcours. Cette recherche s'inscrit donc dans le contexte de la formation des adultes.

1.2 Contexte de la recherche

1.2.1 Evolutions récentes de la formation des adultes

Depuis les années 70 – 80, la formation des adultes a tenté d'accompagner les transformations socio-économiques et politiques de notre société. Quand par le passé la société pouvait se caractériser par une évolution lente, une stabilité géographique et professionnelle, des savoir faire attribués... elle se caractérise dorénavant par une accélération des processus, une mobilité accrue, des compétences à capitaliser et à prouver... Cette incertitude oblige les individus à entretenir leurs compétences tout au long de la vie, à être en « *attente active du hasard* »¹³, selon l'expression de Denis Pelletier, c'est-à-dire à anticiper les changements à venir. Cette évolution est difficile à assumer et crée un sentiment d'insécurité voire d'impuissance.

Le besoin de formation pour mettre à jour ses savoirs et ses compétences, pour « rester à la page » est donc depuis quelques décennies en constante progression.

Profitant de cette aubaine, on a vu fleurir les organismes de formation pour adultes, proposant

« des pratiques multiformes autour de l'accompagnement soulignant l'apparition de nouvelles prises en charge des adultes, aux confins des pratiques de formation et de thérapie. »¹⁴ (Boutinet, Denoyel, Pineau, & Robin, 2007)

Les Maisons Familiales Rurales ne sont pas en reste et proposent de nombreuses formations de « préparation aux concours » dans les domaines sanitaires et sociaux entre autres.

Fortes de leur expérience et de leur savoir faire en formation par alternance, les Maisons Familiales offrent à des adultes en perte de repères, en reconversion professionnelle des formations attrayantes qui intègrent un versant professionnel à base de stages. Pour Jean Pierre Boutinet (Boutinet, 1998),

¹³ Pelletier, D. (1997, juin). En attente active du hasard. *Communication présentée au colloque "l'essentiel"*. Lennoxville.

¹⁴ Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G., & Robin, J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris: PUF.

« celles-ci, en ménageant une alternance, revêtent une double fonction : opérer une rupture ou simplement une transition par rapport à la période existentielle précédente qui risquait de s'enkyster à trop se prolonger en l'état d'une non-mobilité problématique ; aménager une nouvelle séquence de vie, sans savoir très bien sur quoi débouchera cette séquence. »¹⁵

C'est cette incertitude, inhérente souvent à l'obtention d'un concours, qui nécessite de mettre en place un accompagnement adulte spécifique.

« La formation des adultes introduit des questions éducatives particulières, distinctes des processus d'apprentissage enfantins du fait de la spécificité du public concerné : son âge bien sûr, mais aussi une expérience constituée, et des motivations qui lui sont propres. Car à tant parler de la formation, de ses chances et de ses handicaps, on risque parfois d'oublier l'essentiel : à l'origine est l'adulte. »¹⁶ (Boutinet, Dominicié, Robin, & Gourdon-Monfrais, 2004)

On met bien souvent l'accent sur les contenus, la didactique, la transmission de savoirs au détriment de l'accompagnement, de la méthode, de l'adaptation à son public.

Salarié depuis de nombreuses années des Maisons Familiales Rurales, nous sommes familiarisés avec le principe de l'alternance telle qu'elle est pratiquée au sein de notre mouvement. Nous disposons d'un certain nombre d'outils d'accompagnement : les visites aux maîtres de stage, les cahiers ou carnets d'alternance qui font le lien entre la MFR, le jeune et sa famille et le maître de stage, les réunions parents – moniteurs, les bulletins scolaires, les fiches d'appréciations de stage, etc. ...

Bien souvent, ces mêmes outils sont utilisés avec des jeunes en âge scolaire et des adultes en formation. La confusion est encore plus grande si on considère en plus la diversité des statuts : formation initiale, apprentissage, formation adulte.

Comme nous l'avons fait remarquer plus haut, la spécificité du public adulte nécessite des pratiques pédagogiques particulières mais aussi des pratiques d'accompagnement adaptées.

¹⁵ Boutinet, J.-P. (1998). L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation. *Education Permanente* (n° 136/1998-3), pp. 91-100.

¹⁶ Boutinet, J.-P., Dominicié, P., Robin, J.-Y., & Gourdon-Monfrais, D. (2004). La vie adulte en question. *Savoirs* (n° 4).

1.2.2 Evolutions des motivations

Les motivations des adultes pour l'entrée en formation sont aussi en évolution. Pourquoi un adulte entre-t-il en formation ? Quels sont ses buts, ses motifs, ses contraintes ? A-t-il un projet ?

Jean Pierre Boutinet a travaillé sur la motivation des adultes et sur le projet ; il explique que les raisons qui conduisent un adulte à entrer en formation ont changé depuis les années 70.

« Hier, l'engagement dans un stage de formation visait d'abord une exigence de promotion professionnelle et personnelle, et donc un impératif psychologique de développement individuel ; aujourd'hui, la nouvelle exigence qui semble se dégager est de plus en plus liée à un aménagement de la mobilité personnelle. »¹⁷

Quelles que soient ces raisons et ces motivations elles doivent être prises en compte dans nos pratiques et outils d'accompagnement au même titre que l'expérience.

1.2.3 Hétérogénéité des groupes d'adultes en formation

Dans ses travaux¹⁸ (Boutinet, 1998) Jean Pierre Boutinet s'interroge sur les modifications des attentes qu'il a observées chez des adultes investis dans des stages de formation permanente. La condition d'adulte est non seulement en évolution, mais elle regroupe des états différents. Il constate l'émergence au sein de la population française d'un état de crise associé à la vie adulte.

Au sein d'un groupe de formation cela se traduit par une grande hétérogénéité. Diversité des âges, diversité des sexes, diversité des expériences, des attentes différentes, des contraintes différentes, des motivations différentes.

On peut retrouver dans un même groupe des personnes d'une cinquantaine d'année avec des enfants à charge dont le conjoint est muté, des jeunes d'à peine 20 ans, juste sortis du baccalauréat et qui ont besoin d'une aide pour passer un concours ou pour se remettre à niveau dans une discipline, des femmes qui reprennent leurs études après avoir élevé leurs enfants, des personnes licenciées qui doivent se réorienter professionnellement ...

¹⁷ Op cit. p 91

¹⁸ Boutinet, J.-P. (1998). *Immaturité de la vie adulte*. Paris: PUF.

A titre d'exemple, nous nous sommes livrés à une petite étude statistique sur l'âge des personnes dans des groupes de stagiaires engagés dans une formation de préparation aux concours sanitaires et sociaux. Cette formation existe dans notre établissement, la MFR de Brioux, depuis 8 ans et nous disposons donc d'un certain recul. L'étude porte sur 198 personnes. Les résultats de cette étude sont présentés dans le graphique suivant :

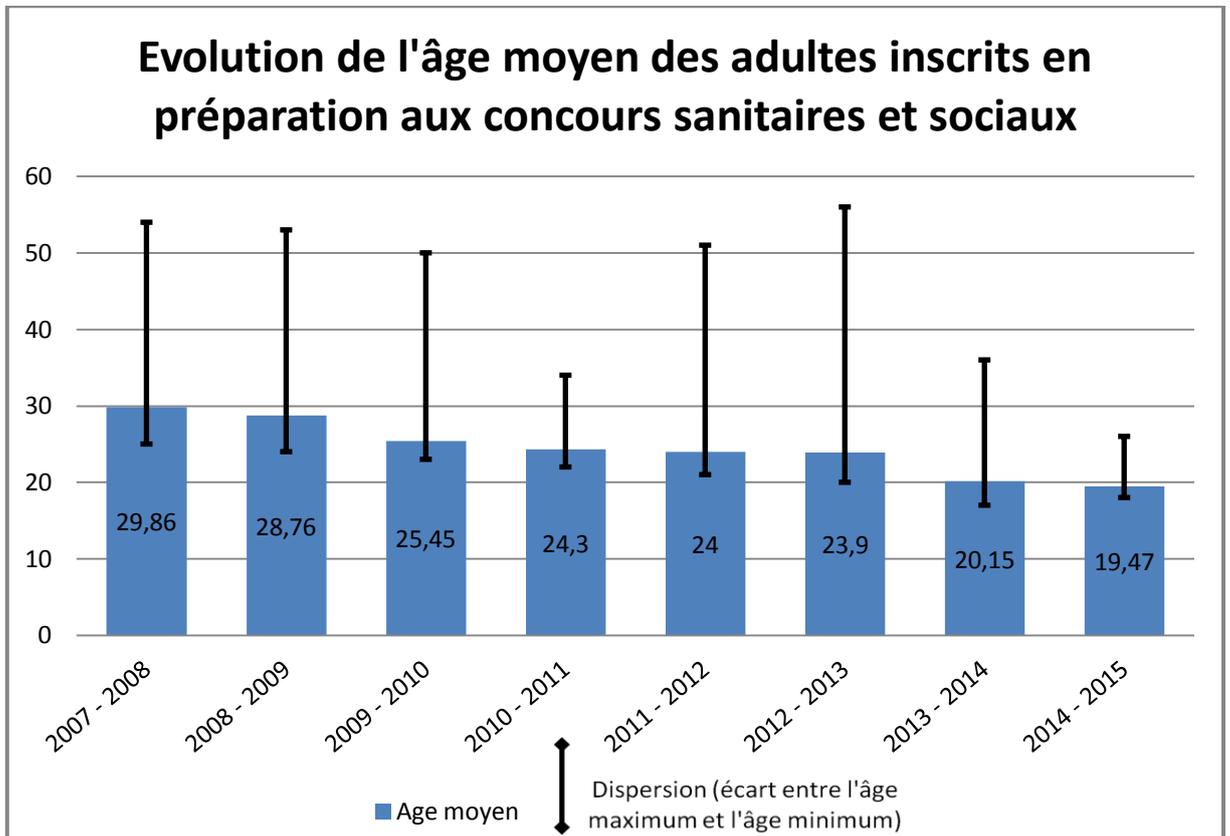


Figure 1 :

Evolution de l'âge moyen des adultes inscrits en préparation aux concours sanitaires et sociaux à la MFR de Brioux

La première constatation qui s'impose est l'évolution de l'âge moyen des personnes qui suivent la formation. Dix ans de moyenne d'âge ont été perdus en 8 ans. Cette étude permet de vérifier qu'il ne s'agit pas d'un simple ressenti.¹⁹

On peut expliquer ce rajeunissement par une angoisse vis-à-vis de l'avenir. Comme si la formation initiale ne suffisait plus, comme s'il fallait, dès la sortie du baccalauréat déjà se perfectionner pour envisager la suite. Cette évolution de la société, que nous évoquions au début de notre propos, donne un sentiment d'insécurité qui pousse à se former plus.

¹⁹ En effet, une vérification statistique par la méthode du test t de Student révèle que cet écart est statistiquement significatif ($p < 0,05$).

La deuxième constatation concerne la dispersion, c'est-à-dire l'écart entre la personne la plus jeune et la plus âgée. Cet écart est parfois très important (36 ans) mais il est aussi irrégulier (de 8 à 36 ans). C'est un facteur de difficulté dans la gestion du groupe au quotidien. Les attentes, les motivations, les capacités, les facultés de concentration... ne sont pas les mêmes à 19 ans et à 56 ans.

1.3 Formalisation de la question de recherche

L'ensemble de ces constatations nous amènent à poser un certain nombre de questions qui nous semblent intéressantes à creuser dans le but d'y apporter des éléments de réponse.

- Comment mesurer pour les prendre en compte l'expérience, le parcours des adultes qui arrivent en formation ? Cette question est importante pour individualiser un plan de formation.
- Comment questionner la motivation de ces adultes ? On n'envisage pas la formation de la même façon suivant qu'on y est plus ou moins forcé, par les évènements ou par un employeur, ou qu'on est à l'origine de cette formation, qui prend place dans un projet élaboré.
- Quels outils d'accompagnement peut-on mettre en place pour que chaque personne se sente accompagnée au plus près de ses besoins ?
- Quelle animation pédagogique doit-on mettre en place pour emmener tout le monde vers son objectif ? Avec des groupes présentant une telle hétérogénéité, le cours magistral doit être réduit au maximum. Par quoi le remplacer ?
- Quelles dispositions prendre pour valoriser des formations d'adultes non diplômantes ?

Par exemple, la réalisation d'un portfolio pendant la formation permettrait, en cas d'échec, de garder un outil intéressant pour une future recherche d'emploi. En MFR, du fait de l'alternance, des fiches d'appréciations de stage sont collectées régulièrement, pourquoi ne pas les transformer en portfolio ? Le démarrage du projet W@lter évoqué plus haut nous incite à explorer les avantages des outils numériques, des TIC et du support eportfolio.

Les TIC paraissent être un bon moyen d'individualisation des parcours. En proposant des activités différentes à chacun, en laissant le choix de la progression, des objectifs, ... Dans quelle mesure l'utilisation de l'eportfolio peut-elle être un moyen d'intégration des TIC ?

En résumé, comment faire preuve d'ingéniosité dans l'accompagnement, la construction, la mise en place et la conduite des formations adultes :

- pour prendre en compte le parcours, l'expérience, l'histoire de vie des personnes qui arrivent en formation dans un objectif d'individualisation des parcours ?
- pour valoriser leur formation y compris en cas d'échec à l'objectif premier ?

1.4 Terrain d'étude choisi

Nous avons choisi d'enquêter auprès de trois professionnels de la formation d'adultes, choisis pour leur utilisation des TIC dans leurs pratiques habituelles.

En conduisant des entretiens semi-directifs, nous essaierons d'identifier les objectifs poursuivis, les effets ressentis des TIC sur le parcours de formation des adultes.

Première Partie :

Théorie de l'accompagnement en formation à distance et travail de l'expérience

Nous commençons donc notre travail de recherche par l'exploration des concepts qui découlent de notre questionnement précédemment développé. Cette approche théorique ou conceptuelle est le résultat de nos lectures et des nombreuses interventions auxquelles nous avons assisté tout au long des enseignements du parcours de notre master. Cette recherche bibliographique nous a permis de mieux cerner nos interrogations autour de la formation des adultes, de l'expérience, de l'accompagnement et de la place des Technologies de l'Information et de la Communication en formation.

Cette partie comporte trois chapitres. Dans le premier nous chercherons à définir l'accompagnement dans un dispositif de formation. Comment définir l'accompagnement ? Quelles sont ses origines et ses fondamentaux ? Quelles sont les caractéristiques de la relation et de la posture d'accompagnement ? Pour faire le lien entre accompagnement et formation, nous explorerons aussi le champ de la formation des adultes. Ce sera l'occasion d'essayer de comprendre comment les adultes apprennent et quelles sont les ingénieries qu'il convient de mettre en place pour les accompagner à apprendre au mieux.

Le deuxième chapitre de cette partie s'intéressera à l'expérience des adultes et à sa prise en compte en formation. Comment peut-on définir l'expérience ? Quel rôle peut-elle jouer en formation ? Comment la prendre en compte ?

Dans le dernier chapitre de notre approche conceptuelle nous tenterons de comprendre quel peut être l'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans la formation des adultes. Nous essaierons de voir si ces outils permettent de mieux prendre en compte l'expérience et dans quelle mesure ils contribuent à l'individualisation de la formation.

Chapitre 2. Dispositifs et pratiques d'accompagnement en formation

2.1 *L'accompagnement : émergence, pratique et fondamentaux*

2.1.1 Lieux repérables d'héritage

L'accompagnement n'est pas nouveau, ce n'est pas un effet de mode. D'autres s'y sont intéressés bien avant nous. Un bref rappel historique va nous permettre d'identifier les racines de l'accompagnement.

2.1.1.1 Socrate, Platon et la maïeutique

Socrate, faisant référence à sa mère sage femme, définissait sa pratique en disant qu'il faisait accoucher les esprits.

Son disciple, Platon, procédait par dialogue questionnant (ou questionnement dialogique), réalisant un travail sur la posture. Il n'avait pas simplement une posture d'enseignement mais entrait dans une démarche.

Socrate et Platon travaillaient pour faire apparaître la vérité, une vérité. Aujourd'hui, ce ne peut plus être le cas.

2.1.1.2 Mentor et le mentorat

Dans la mythologie grecque, retracée dans l'œuvre d'Homère, Ulysse confie Télémaque à Mentor avant son départ pour la guerre de Troie. Mentor ne procède pas par dialogues mais soumet Télémaque à des expériences à des épreuves initiatiques. Mentor n'est pas un modèle mais un précepteur.

Celui qui accompagne n'est pas un modèle à reproduire mais un repère. Télémaque doit devenir lui-même.

2.1.1.3 Ignace de Loyola et le directeur de conscience.

L'existence de directeurs de conscience remonte aux racines de la chrétienté. C'est la base de la spiritualité de l'ordre des jésuites, fondé par Ignace de Loyola. Elle est actuellement toujours en vigueur sous la forme du maître spirituel.

La profession de foi, l'adhésion à une croyance, la direction donnée par la hiérarchie (le directeur de conscience et la communauté) sont les fondements de cette pratique.

Elle renferme l'idée d'une conformité, vérifiée par la confession dans une logique d'aveu. C'est l'examen de conscience, l'introspection. Elle repose également sur une logique d'obéissance car celui qui accompagne est garant de la direction, il a lui-même suivi le chemin.

Aujourd'hui, l'accompagnement se distingue de la direction de conscience.

On ne parle plus d'examen de conscience mais de la réflexivité, qui n'est plus introspective au regard d'une liste déjà faite, d'une ligne directrice.

L'examen de conscience devient conscientisation. L'introspection devient réflexivité

Il n'est plus question d'obéissance ni d'adhésion mais d'individualisation.

L'accompagnant ne peut plus être garant de la direction car son chemin n'est pas celui qui convient à l'autre. Il n'y a plus UN chemin. L'accompagnant n'a pas forcément fait le chemin de l'accompagnement.

2.1.1.4 Les compagnons

Avec le mouvement des compagnons apparaît la notion d'appartenance à une corporation, à une communauté. Cette appartenance nécessite l'existence de symboles, de rites, de savoirs spécifiques. Des épreuves sont nécessaires pour permettre un dépassement de soi.

Dans la relation entre le novice et le compagnon on peut identifier plusieurs postures :

- Une posture paternelle dans la transmission d'un savoir,
- Une posture maternelle faite d'hospitalité, de bienveillance, de reconnaissance et de valorisation du novice,
- Une posture fraternelle faite de soutien et de compréhension (« moi aussi j'échoue »)

L'accompagnement moderne peut garder de cette relation la posture fraternelle.

La relation de compagnon à compagnon est une relation de parité. La relation de compagnon à novice est une relation de disparité. Le novice est au début de son propre parcours, je ne peux pas en tant que compagnon lui imposer mon parcours.

2.1.1.5 La relation d'aide, le counseling.

Créé par Carl Rogers, le counseling est une relation d'aide centrée sur la personne et sa situation. Rogers considère que « *le rôle du thérapeute n'est pas de résoudre les problèmes du client, mais au contraire de l'aider à déterminer ses propres buts.*²⁰ *L'objectif de la relation d'aide psychologique est de permettre au client d'acquérir une compréhension de lui-même telle qu'il devient capable de résoudre ses difficultés par lui-même.* » (Rogers, *Counseling and psychotherapy, La relation d'aide et la psychothérapie*, 1942 traduit en français en 1970)

Ces mêmes idées se retrouvent dans la pensée d'Alexandre Lhotellier (2001).²¹

La posture du tenir conseil met l'accent sur la compréhension de la personne et de son problème. Le conseiller, par un questionnement précis essaie de faire avancer la personne vers l'appropriation de son propre problème et des actions qu'elle pense pouvoir mettre en place. Selon Philippe Bigot, « *C'est une démarche maïeuticienne. On privilégie le dialogue à l'intervention, pour s'installer dans un dialogue porteur pour l'autre.* » (Bigot, 2008)²²
Dans la même revue, Alexandre Lhotellier résume : « *Tenir conseil est un acte d'autonomisation, de construction de soi et de responsabilisation.* » (Lhotellier, 2008)²³

Notre société moderne est en pleine mutation, les formes anciennes d'accompagnement ne peuvent plus être reproduites. Nous sommes en continuité et en rupture avec le passé. Dans quelles conditions l'accompagnement peut-il émerger ?

2.1.2 Contexte socio historique de l'émergence de l'accompagnement

Comme on vient de le voir, l'accompagnement n'est pas une pratique nouvelle. Elle existait depuis bien longtemps mais immergée, on ne lui accordait pas l'importance qu'on lui accorde désormais. A un moment de notre histoire récente, la société va miser sur l'accompagnement.

²⁰ Rogers C. (1942) : *Counseling and Psychotherapy*. Traduit en français en 1970 : *La relation d'aide et la psychothérapie* éd. ESF.

²¹ Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil. Délibérer pour Agir*. Paris: Seli Arslan.

²² Bigot, P. (2008, Septembre). L'important c'est de s'intéresser à la nature du discours. *L'essentiel Paroles d'acteurs*(n°1).

²³ Lhotellier, A. (2008, Septembre). Tenir conseil n'est pas donner conseils. *L'essentiel Paroles d'acteurs*(n°1).

2.1.2.1 Quand ?

La réapparition de l'accompagnement peut se situer dans les années 90, après la vague du projet dans les années 80 et de la formation dans les années 70.

L'accompagnement apparaît dans des textes de lois (Disposition d'accompagnement du handicap, insertion...).

Il apparaît également dans les discours des professionnels et des politiques.

Pour les professionnels, il se traduit par des pratiques, l'accompagnement devient socialement construit.

Pour les politiques, l'accompagnement se traduit par des dispositifs. Le dispositif est créé pour avoir un effet sur le corps social. Le dispositif est ce qu'une société met en place pour répondre aux problématiques que pose un type de public, sous entendu en difficulté c'est-à-dire qui ne rentre pas dans les cases, dans les normes.

La visée première de tous les dispositifs d'accompagnement est l'autonomisation. La visée secondaire est la responsabilisation.

Rappelons que le mot dispositif est emprunté au registre militaire. Le dispositif est ce qui est mis en place pour éradiquer un problème. Il y a ceux qui conçoivent les dispositifs, les officiers ou les politiques et ceux qui les appliquent, les soldats ou les accompagnants.

La posture de l'accompagnant ne peut pas être celle du petit soldat. Il doit partir du potentiel et non de la déficience.

Est-ce le même discours entre les professionnels et les politiques, entre éthique et politique ?

2.1.2.2 Où ?

L'accompagnement fait sa réapparition dans tous les secteurs : Education, orientation, insertion, santé, social ... partout où il y a des relations humaines.

Mais aussi dans les banques, les assurances, les mutuelles. Il peut parfois (mais pas toujours) s'agir d'un accompagnement de façade, d'une imposture. (appellation ambiguë de conseiller commercial).

Nous sommes arrivés à un moment où nous voulons être écoutés, conseillés dans notre singularité, nous tendons vers un souhait d'individualisation maximum mais on ne peut pas

décider à notre place. Nous sommes passés d'une période « Ecoute, assied toi, fais ça (l'époque de nos parents) » à « tu es assez grand pour savoir ce que tu veux faire ».

2.1.2.3 Comment ?

Sous le terme d'accompagnement se cache une multitude de pratiques professionnelles, une « nébuleuse » selon Maela Paul (Paul, 2004)²⁴ telles que : le counseling, le mentorat, le tutorat, le coaching, la médiation sociale, le conseil, la médiation éducative, le compagnonnage et le parrainage.

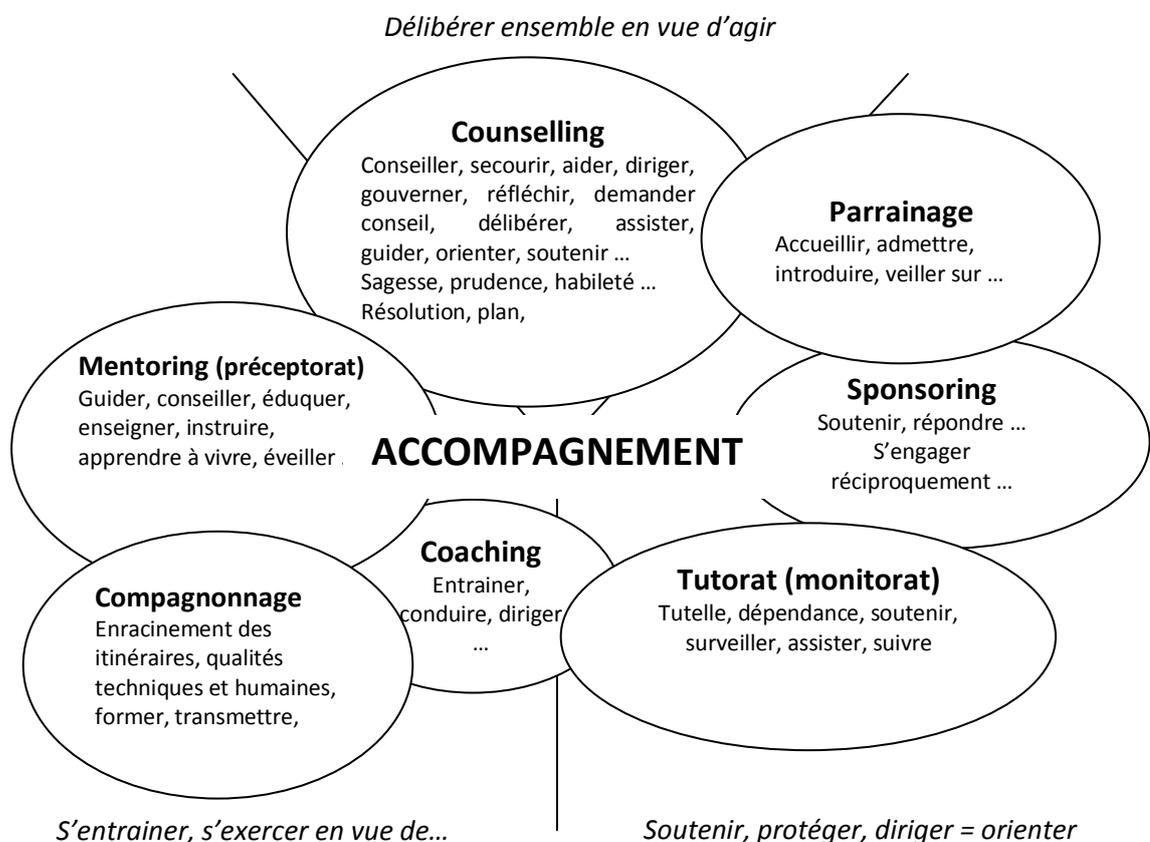


Figure 2 :
La nébuleuse de l'accompagnement (Maela Paul)²⁵

²⁴ Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris: Editions L'Harmattan.

²⁵ Figure actualisée d'après les documents distribués au cours de sa conférence au CNP de Chaingy en Juin 2015.

Celles-ci sont complémentaires. En effet, elles sont à mi-chemin entre différentes relations telles que relations d'aide, d'apprentissage ou de formation, de socialisation ou d'insertion socioprofessionnelle, de développement professionnel ou de carrière.

Ces pratiques d'accompagnement entraînent une dimension relationnelle forte entre deux personnes, une volonté de réhabiliter l'expérience des individus, de valoriser l'action, l'accent étant plus ou moins mis sur l'autonomie, la socialisation ou l'individualisation.

2.1.2.4 Pourquoi ?

Au cours des dernières décennies, plusieurs constats de crises se sont succédé. Dans les années 50 la famille, l'école, la religion perdent de leur importance et ne sont plus assez contenantes.

Dans les années 70 s'ajoute la crise économique. Le travail qui était synonyme de stabilité et de position sociale devient plus précaire. Les licenciements plus nombreux obligent les salariés à plus de mobilité, plus d'incertitude.

Au final, les grands intégrateurs que sont la famille, l'école, la religion et le travail ne sont plus porteurs de repères suffisamment nets, ils s'estompent et ne jouent plus leur rôle de cadre.

Dans les années 80, intervient enfin une crise politique qui marque la fin de l'état providence, la fin de l'assistanat. On va passer à l'Etat service, ou à l'Etat social-actif. (c'est-à-dire qui veut des actifs, qui met en place des dispositifs dans lesquels on doit être actif), ou à l'Etat accompagnant.

Il en découle une crise sociétale : que fait-on de ceux qui ne sont pas actifs, qui ne sont pas prêts à être actif ?

Est-ce que l'accompagnement est une solution, faute de mieux ? Ou est-ce que l'accompagnement est porté par un processus de civilisation qui nous dépasse, qui vient de l'aube des temps ?

L'accompagnement est partie prenante des métamorphoses du sujet moderne, individu autonome, responsable, acteur, et capable de réflexivité.

2.1.3 Définition de l'accompagnement

L'étymologie latine nous apprend que le verbe accompagner vient de AC / CUM / PANIS qui signifie littéralement « vers », « avec » et « pain ». Autrement dit, « aller vers », « être avec » pour « partager équitablement » quelque chose de substantiel, le pain. On peut reformuler la définition de la manière suivante : « Se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui ». Cette définition fait ressortir les trois éléments essentiels de l'accompagnement :

- Le lien, la relation (se joindre)
- La direction (où il va), c'est l'accompagné qui sait où il veut aller,
- La temporalité (en même temps que lui) c'est à dire à son rythme

Dans le secteur de la formation et de l'enseignement, l'accompagnement peut prendre un sens moins général. Le Dictionnaire de la formation et du développement personnel définit l'«accompagnement» comme « *la 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'échanger à propos de son action, d'y réfléchir ensemble et de l'évaluer* » (Bellenger & Pigallet, 1996)²⁶. Cette façon d'envisager l'accompagnement correspond assez bien aux pratiques d'alternance des Maisons Familiales Rurales. Chaque apprenant peut s'adresser à un moniteur référent, accompagnant, qui le guide, le soutient dans la progression de son stage et la rédaction de son rapport.

D'autres dictionnaires spécialisés définissent le terme « accompagnement », comme « *une relation duelle privilégiée* » (Champy & Etévé, 1994)²⁷.

Dans l'ABC de la VAE, Maela PAUL (Paul, 2009)²⁸ définit l'accompagnement comme « *un processus visant l'autoformation collaborative où la personne accompagnée est auteur de sa démarche, déconstruit et reconstruit ses savoirs au travers de médiations multiples* ».

²⁶ Bellenger, L., & Pigallet, P. (1996). *Dictionnaire de la formation et du développement personnel.*, p. 13, Issy-les-Moulineaux: ESF.

²⁷ Champy, P., & Etévé, C. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris: Nathan.

²⁸ Paul, M. (2009). Accompagnement. Dans J. P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 53-54). Toulouse: Editions érès.

Le travail de recherche de Maela. PAUL (Paul, 2004)²⁹ révèle que le terme accompagnement est historiquement « un contrat de pariage », c'est-à-dire « *un contrat unissant deux parties, généralement d'inégales puissances, pour la possession en commun d'une terre* ». Si l'inégalité est à la base de la constitution du lien, le contrat qui unit désormais ces deux parties dénote de l'intention d'une personne à s'engager envers Autrui en but d'établir une parité.

Dans le cas du tutorat d'alternant (en Maison Familiale Rurale), la convention de stage tripartite (alternant - établissement – Maison Familiale Rurale) aura une fonction juridique et administrative ; c'est la charte d'encadrement qui a une fonction pédagogique formalisant les engagements des deux institutions dans l'encadrement des alternants.

²⁹ Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris: Editions L'Harmattan.

2.1.4 La pratique d'accompagnement

Selon Maela Paul, la pratique d'accompagnement résulte d'un équilibre à trouver entre quatre points indissociables.

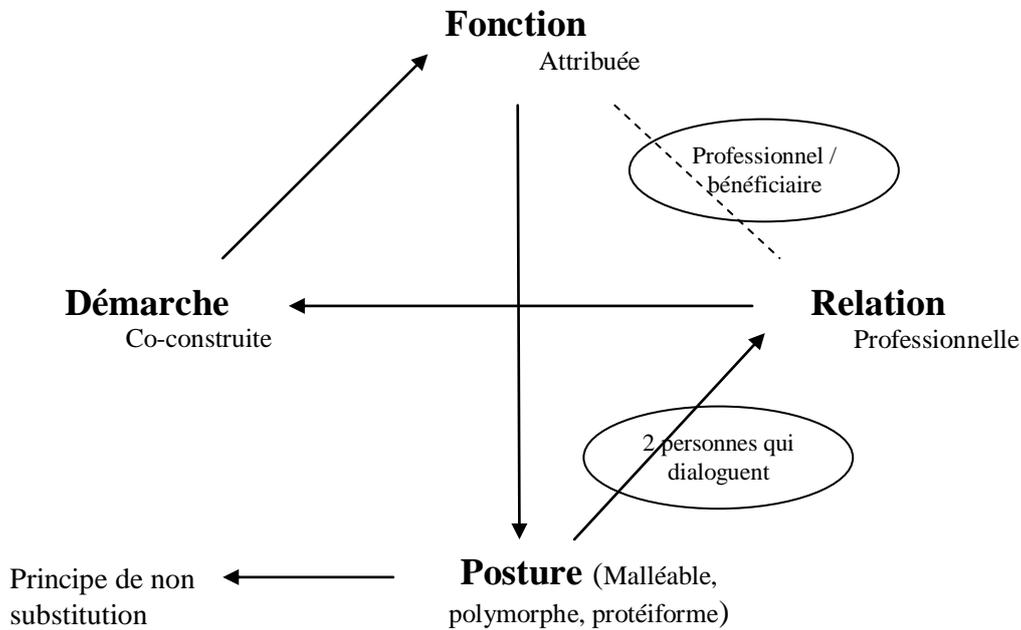


Figure 3 :
La pratique d'accompagnement (Maela Paul)³⁰

La **fonction** d'accompagnement ne peut qu'être attribuée par l'institution qui fixe la mission. C'est elle qui donne le cadre et les ressources.

La **posture** d'accompagnement est par nature malléable et protéiforme. Cette posture est nourrie par l'expérience, c'est une manière singulière de faire, de vivre ou d'habiter une fonction. Mais cette posture doit tenir compte de l'autre, de sa conception.

On peut identifier les traits dominants de la posture d'accompagnement : L'écoute, le non jugement, le respect, la non domination, la non substitution. L'accompagnateur doit accepter d'écouter sans forcément tout comprendre. Il est un facilitateur³¹ dans le processus de déconstruction et de reconstruction de l'échelle de valeur ou du système de

³⁰ Figure actualisée d'après les informations apportées au cours de sa conférence au CNP de Chaingy en Juin 2015.

³¹ Cette posture de l'accompagnant est aussi celle du formateur d'adultes dont nous parlerons plus loin. Voir § [2.2.4.3 La relation d'accompagnement en formation d'adultes](#).

représentation, construit avec l’histoire, de la personne. L’accompagnateur doit aider le sujet à construire des liens qu’il ne saurait établir spontanément seul.

La **démarche** est obligatoirement co-construite avec le sujet. Elle est le fruit de l’expérience et des compétences de l’accompagnateur, elle respecte des objectifs et doit tenir compte des moyens.

La **relation** se doit d’être professionnelle, limitée dans le temps et liée à des objectifs. Il n’y a pas d’accompagnement sans demande, sans structuration du parcours d’accompagnement (notion de durée), sans liberté (le sujet est Acteur et Auteur de son projet).

Dans l’accompagnement, la relation est première et est au fondement de l’action. Toute relation comporte toujours deux aspects : Le Lien et le Rapport.

Ces deux aspects peuvent être explicités dans le tableau suivant :

RELATION	
Rapport Socialité secondaire Contexte marchand, économique, commercial, professionnel	Lien Socialité primaire Voisinage
<ul style="list-style-type: none"> • Ordre hiérarchique → domination → dépendance Ex : Employeur / employé, professeur / élève • Code : vocabulaire technique, expertise ↳ distance, incompréhension, doute • Rapport à l’argent Paiement → service ↳ exigences ↳ discrimination = on est quitte « l’argent éteint la dette » • Non dépendance, • Limité dans le temps 	<ul style="list-style-type: none"> • Cordialité, • Convivialité, • Entente, • Confiance, • Proximité <ul style="list-style-type: none"> ○ De fait ○ Choisie (↳ promiscuité) • Services rendus (↔ : réciprocité) • Points communs, affinités ↳ Faire ensemble, « co... » (covoiturage) • Parité ↳ Rivalité • Atomes crochus ↳ affects

Tableau 1 :

La relation d’après Maela Paul

La relation d'accompagnement peut être représentée de la même façon, elle présente également ces deux aspects.

RELATION d'ACCOMPAGNEMENT	
Rapport Institué	Lien Instituant
<ul style="list-style-type: none"> • Cadre (inscrit, formalisé) <ul style="list-style-type: none"> ○ « officiel » ○ explicite ○ codifié ○ « normé » • Dimension administrative • Impersonnel • Ce à quoi on ne doit pas déroger <p style="text-align: center;">⇓ Descendant</p> <p>↳ Distance</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Spontanéité • Authenticité • Disponibilité • Personnel • Imprévu • Inattendu • Vivant <p style="text-align: center;">↔ échanges, dialogue</p> <p>↳ Proximité, implication (distanciée)</p>

Tableau 2 :

La relation d'accompagnement d'après Maela Paul

Cette relation d'accompagnement peut ainsi être caractérisée de cinq manières toujours selon Maela. PAUL (2004)³² :

- Asymétrique : elle met en présence deux personnes d'inégales puissances ;
- Contractualisée : elle associe ces personnes sur la base de vues communes, en vue d'un partage ;
- Circonstancielle : elle répond à une situation particulière ;
- Temporaire : elle constitue une période délimitée par un début et une fin ;
- Co-mobilisatrice : elle vise fondamentalement à soutenir, guider une personne dans sa progression, elle sollicite donc de s'inscrire dans un mouvement.

³² Op. cit., p. 60.

2.1.5 Les fondamentaux de l'accompagnement

En résumé, l'accompagnement est une pratique qui trouve ses fondements très loin dans l'histoire. Remise au goût du jour depuis une vingtaine d'année, elle refait surface sous une multitude de forme et dans de nombreux domaines. Cependant, on peut identifier des constantes, des incontournables de la pratique et de la relation d'accompagnement qui sont des points de repère pour tous les professionnels des secteurs concernés, l'éducation, l'orientation, l'insertion, la santé, le social ...

Ces points de repère permettent d'établir le schéma suivant, proposé par Maela Paul.

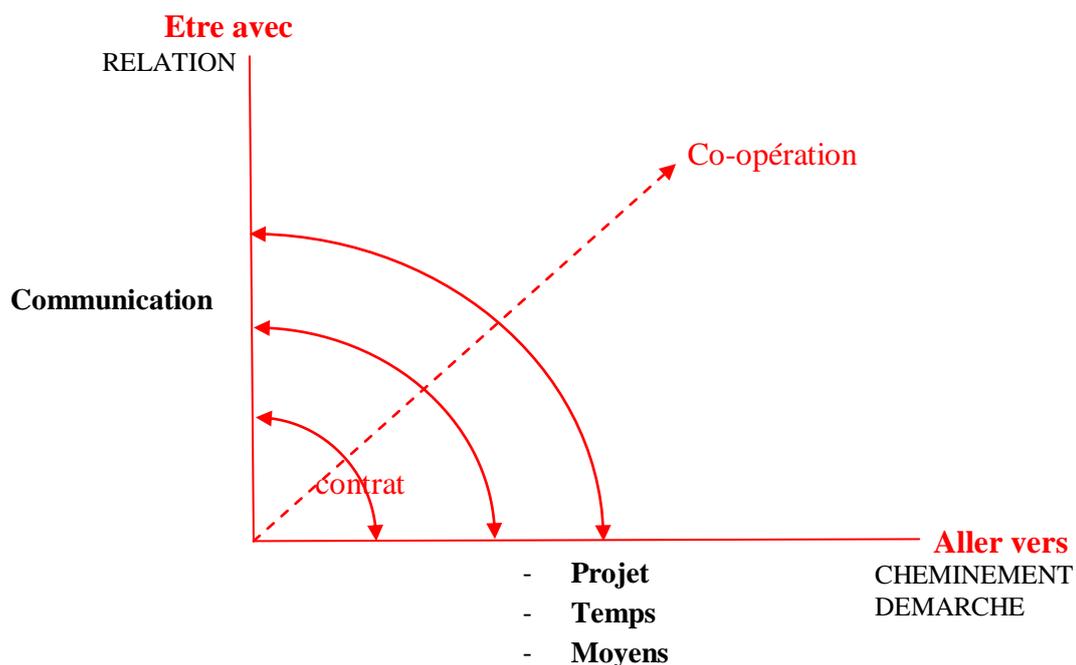


Figure 4 :

Définition minimale de l'Accompagnement (Maela Paul)³³

La **communication** dont il est question ici n'est pas seulement de la transmission d'information. Il s'agit bien plus d'un dialogue basé sur la confiance, d'un échange à propos de la personne.

C'est cette confiance qu'il faut faire naître à travers un accueil empreint de convivialité, d'une distance respectueuse permettant à la personne de se découvrir. La qualité du lieu, de l'écoute, les compétences de l'accompagnateur et surtout une posture de non jugement sont des prérequis incontournables pour inspirer la confiance.

³³ Figure actualisée d'après les informations apportées au cours de sa conférence au CNP de Chaingy en Juin 2015.

L'accompagnement doit s'inscrire dans un **projet** soutenu par la personne. C'est bien elle qui est demandeuse d'un accompagnement.

Le **temps** est déterminé par le but à atteindre, l'objectif fixé.

Enfin, les **moyens** mis en œuvre peuvent être variés. On peut citer le questionnement (la personne se questionne), l'entretien (d'explicitation), l'écoute active (telle que définie par Carl Rogers), l'analyse de pratique, la technique du blason, le photolangage, la démarche de portfolio ou le retour sur expérience... Dans tous les cas ces techniques sont là pour redonner à la personne du pouvoir d'agir, de l'empowerment³⁴ dans le but de lui permettre de se remettre en capacité d'influer à nouveau sur le cours de son projet, de sa vie. L'accompagnement doit tendre vers l'émancipation, l'autonomie de la personne.

En conclusion de cette partie, à partir de ces différentes définitions du mot accompagnement et du verbe accompagner, après avoir réfléchi sur la pratique et la relation d'accompagnement, on peut identifier les fondamentaux de l'accompagnement qui ont traversé les formes et les époques :

- La relation,
- Un chemin, un cheminement,
- Une temporalité vivante, qui a un rythme, une temporalité dynamique
- Un cadre qui fait référence
- Une disparité des fonctions avec une recherche de parité (par exemple dans la posture),
- Un objet de travail qui a été défini (dans le cadre),
- Une posture spécifique d'accompagnement qui va donner une couleur à la relation.
On recherche le potentiel, pas les difficultés,
- Un temps défini.

³⁴ Empowerment : « Retrouver du pouvoir sur soi »

2.2 La formation des adultes

Quand il s'agit de parler de formation des adultes, plusieurs expressions peuvent être employées. On peut comme nous venons de le faire utiliser le vocable formation mais aussi éducation et parler d'éducation des adultes. Si le terme de formation peut être connoté péjorativement et faire penser à mise en forme ou à formatage, éducation quant à lui renvoie à l'éducation permanente, héritée de la philosophie des lumières, ou à la formation continue voire la formation tout au long de la vie, expression moderne. Pour l'encyclopédiste Condorcet, l'instruction ne devait pas « *abandonner les individus au sortir de l'école* », mais « *embrasser tous les âges de la vie* » ; car il n'y en a aucun où il ne soit « *possible et utile d'apprendre* ». ³⁵

Un débat existe sur les différences entre les méthodes pédagogiques utilisées avec des enfants et avec les adultes. Après avoir défini les principales notions et rappelé les principes fondamentaux de l'éducation des adultes, nous tenterons de repérer les éléments essentiels de l'ingénierie pédagogique, en formation d'adultes.

2.2.1 Quelques définitions

Pour parler de formation d'adultes, il est bon de définir ce terme et de le placer en perspective d'autres termes qui le complètent et l'éclairent différemment.

Formation : La formation c'est l'ensemble des activités, des situations pédagogiques et des moyens didactiques ayant comme objectifs de favoriser l'acquisition ou le développement de savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) en vue de l'exercice d'une tâche ou d'un emploi. ³⁶

Formation d'adultes : La formation des adultes englobe l'ensemble des processus d'apprentissage qui permettent aux adultes de développer leurs capacités, d'augmenter leurs connaissances et d'améliorer leurs qualifications générales et professionnelles, ou de prendre une orientation nouvelle qui corresponde mieux à leurs propres besoins et à ceux de la société qui les entoure. ³⁷

³⁵ Condorcet, *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique*, présenté à l'Assemblée Nationale législative au nom du Comité d'Instruction Publique les 20 et 21 avril 1792

³⁶ Dictionnaire Larousse 1998

³⁷ Centre de documentation en éducation de Lausanne, 2002

Formation tout au long de la vie : Ce terme désigne la possibilité reconnue à tout individu, tout au long de son existence, d'acquérir des connaissances, des qualifications et des compétences et de faire reconnaître la valeur de son expérience, dans une perspective personnelle, citoyenne, sociale, professionnelle ou liée à un emploi. Elle doit s'incarner dans un droit universel à la formation tout au long de la vie, en prenant appui sur un ensemble de dispositifs de formation destinés à différents publics. (Le Douaron, 2002)³⁸

Formation continue : La formation continue est la poursuite ou la reprise d'un processus de formation générale, professionnelle ou culturelle. Elle recouvre un large ensemble de mesures au service des personnes désireuses d'améliorer leur niveau de formation, de développer leur culture générale ou leurs qualifications professionnelles. Elle a pour but l'acquisition, le renouvellement, l'approfondissement ou l'enrichissement des connaissances, capacités et compétences.³⁹

Education permanente : Projet d'éducation qui a pour objet d'assurer, à toutes les époques de la vie, la formation et le développement de la personne, en lui permettant d'acquérir les connaissances, les habiletés ou les comportements et de développer l'ensemble des aptitudes intellectuelles, manuelles, etc., qui répondront à ses aspirations d'ordre éducatif, social et culturel.⁴⁰

2.2.2 Que retenir de ces définitions ?

D'abord, la formation trouve sa place sur un terrain délaissé par l'instruction scolaire. Elle se caractérise par un temps, un espace et une forme qui lui sont propres. La formation peut être la continuité de l'instruction ou son complément. Elle peut aussi être en contradiction avec l'instruction scolaire, synonyme souvent de passivité, par la prise en main des acteurs eux-mêmes.

Ensuite, la formation considère la personne, l'acteur, le professionnel ou l'humain dans sa globalité. De ce fait, la formation est un moyen transversal ou global d'acquisition des connaissances. Les changements survenus dans un secteur peuvent engendrer d'autres changements dans d'autres secteurs. On ne peut apprendre qu'avec la totalité de son être.

³⁸ Le Douaron, P. (2002, Avril). La formation tout au long de la vie. *Revue Française d'Administration Publique* (n°104).

³⁹ Définition de Martine EGGER

⁴⁰ Définition du gouvernement québécois.

Les apprentissages de la formation sont co-organisés et co-construits. Les dispositifs mis en jeu sont variés car ils sont le fruit de la mise en action de groupes.

Enfin, la formation a un rôle social. Elle est perçue comme un moyen de qualification ou de reconnaissance des qualifications acquises au long de la vie par la société et ses acteurs, état, syndicats, institutions, chefs d'entreprises.

2.2.3 De la pédagogie à l'andragogie⁴¹

D'un point de vue étymologique, parler de pédagogie au sujet d'adultes peut sembler une aberration. Pédagogie vient du grec « *paid* » : enfant et « *agô* » : conduire, mener. Dans l'antiquité, le pédagogue est l'esclave qui emmène les enfants à l'école, puis plus tard le précepteur.

Dans un sens plus récent, la pédagogie rassemble les méthodes et pratiques d'enseignement requises pour transmettre une connaissance, un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être. Cette acception plus large permet de parler de pédagogie des adultes.

On peut aussi oser le terme d'andragogie. Ce terme vient cette fois-ci du grec « *andros* » : l'homme adulte et de « *agô* » : conduire, mener.

Au delà d'une querelle de mots, cette distinction entre la pédagogie et l'andragogie attire l'attention sur la spécificité de la formation des adultes par rapport à l'apprentissage des enfants ou des adolescents.

A la différence des enfants, l'adulte possède une expérience sur laquelle il peut s'appuyer. En revanche, il ne possède pas les mêmes capacités de mémorisation. L'adulte a besoin d'objectifs clairs, de liens entre les différentes parties de la formation et de justifications sur l'utilité des éléments enseignés.

Malcolm Knowles⁴² expose les différences entre le modèle pédagogique et le modèle andragogique.

⁴¹ Titre emprunté à Hugues Lenoir

⁴² Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris: Editions d'organisation.

Le modèle pédagogique :

La pédagogie est définie comme l'art et la science d'enseigner aux enfants. Elle s'appuie sur les caractéristiques suivantes :

- Les apprenants sont dépendants et ont seulement besoin de savoir qu'ils doivent apprendre, et non pourquoi ils doivent apprendre.
- L'expérience de l'apprenant est peu utile à l'apprentissage, seule compte celle de l'enseignant.
- Les méthodes pédagogiques d'enseignement classiques de type conférences ou cours magistraux sont centrales.
- La formation est un moyen d'acquérir des connaissances sur un thème donné, l'apprentissage est donc fondé sur une logique de contenu.
- La motivation des apprenants est stimulée par des signes extérieurs comme des notes ou des approbations.
- L'enseignant décide donc seul de ce qui sera appris, quand et comment. C'est sur lui que repose toute l'architecture du modèle pédagogique.

Le modèle andragogique

L'andragogie (la formation) est définie comme l'art et la science d'enseigner aux adultes. Ses caractéristiques sont les suivantes :

- Les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose.
- Les adultes ont besoin d'être traités comme des individus capables de s'autogérer et admettent mal que les autres leur imposent leur volonté.
- Les adultes arrivent avec une expérience propre, rendant les groupes très hétérogènes et nécessitant une personnalisation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage.
- Les adultes sont prêts à apprendre si les connaissances permettent d'affronter des situations réelles.

- Les adultes assimilent d'autant mieux que les connaissances, les compétences, les attitudes sont présentées dans le contexte de leur mise en application sur des situations réelles.
- Les adultes sont motivés intérieurement par le désir d'accroître leur satisfaction professionnelle, leur estime de soi...

En raison de la très grande variété des expériences vécues par les adultes dans un groupe de formation, on comprend mieux que la démarche pédagogique utilisée soit la plus individualisée et la plus différenciée possible, d'une personne à l'autre. De fait, le mode d'apprentissage des adultes est d'avantage centré sur l'expérience, l'action que sur la connaissance. Il est plus conatif⁴³ que cognitif, d'autant plus que le niveau scolaire ou culturel de l'adulte est faible.

2.2.4 Les principes fondamentaux en formation d'adultes

En conséquence, et pour respecter les spécificités de la formation d'adultes évoquées plus haut, on peut lister les quelques principes fondamentaux de l'éducation des adultes.

2.2.4.1 Mettre l'apprenant au centre du dispositif

Dans toute action pédagogique, le formateur doit composer entre la logique des contenus et la logique des apprenants eux-mêmes qui sont tous différents avec des expériences variées. Par essence, les groupes d'adultes sont très hétérogènes, ce qui constitue une difficulté pour le formateur mais constitue aussi une richesse sur laquelle il va devoir s'appuyer. « *Dans de nombreuses formations, ce sont les adultes eux-mêmes qui constituent la plus riche ressource de l'apprentissage.* »⁴⁴ (Knowles, 1990)

La personne adulte doit être considérée dans sa globalité, son appartenance sociale mais aussi sa culture ou son fonctionnement intellectuel. On doit autant que faire se peut rendre l'adulte acteur de sa propre formation et le solliciter.

Une telle pratique oblige les formateurs à passer d'un statut de maître du savoir et de sa transmission à un statut de facilitateur des apprentissages. De toute façon, « *une personne*

⁴³ Relatif à la notion d'effort, de volonté qui pousse à l'action.

⁴⁴ Op.cit. p 72

n'assimile parfaitement que les choses qui lui paraissent nécessaires au maintien de son moi. »⁴⁵ (Knowles, 1990)

*« L'apprentissage est un acte volontaire et l'on apprend rien à l'autre s'il ne se laisse apprendre. »*⁴⁶ (Lenoir, 2006)

Néanmoins, cette individualisation a ses limites, comme le rappelle Philippe Meirieu, et il ne faut pas tomber dans l'excès. Nous verrons plus loin l'importance du groupe en formation.

Les adultes qui reviennent en formation sont en outre souvent en situation de défiance voire de résistance. Ce retour en formation peut être ressenti comme une dévalorisation et s'accompagne d'une peur de l'échec, d'un refus de se retrouver en situation scolaire.

Vaincre cette résistance est le seul moyen de rendre les apprenants acteurs et de *« leur faire accepter de prendre plus de responsabilités dans leur propre apprentissage. »*⁴⁷ (Lenoir, 2006)

Ensuite, il faut absolument travailler à partir des acquis, de l'expérience des apprenants adultes. Ce travail de conscientisation des individus sur leurs propres compétences, acquis ou savoirs permet de renforcer l'estime de soi et l'intérêt pour la formation. Il permet aussi de dépasser *« les blocages provoqués par des savoirs et des apports ressentis comme trop scolaires ou trop théoriques. »*⁴⁸ (Lenoir, 2006)

Engager des adultes dans une démarche de portfolio peut par exemple être un bon support, un bon moyen pour engager ce travail de réappropriation de son propre parcours, de ses propres savoirs.

Enfin, et c'est une des caractéristiques du modèle andragogique de Malcolm Knowles exposé plus haut, il conviendra de discuter avec l'adulte ou le groupe d'adultes des sujets, des contenus des apprentissages souhaités. C'est en effet la condition sine qua non de leur motivation. Or sans motivation, il ne peut pas y avoir d'apprentissage.

⁴⁵ Op ;cit ; p54

⁴⁶ Lenoir, H. (2006). De la pédagogie à l'andragogie. Dans J.-Y. Arrivé, & E. Marc, *Guide de la formation et du développement professionnel* (pp. 31-48). Paris: Retz.

⁴⁷ Op.cit.

⁴⁸ Op.cit.

En résumé, trois conditions de réussite sont à réunir :

- Partir de l'apprenant,
- Le rendre acteur de sa propre démarche
- S'appuyer sur sa motivation et donc la susciter.

2.2.4.2 Motivation et engagement en formation

La motivation est très souvent invoquée pour expliquer aussi bien la réussite (très probable avec une telle motivation !) que l'échec (inéluçtable, sans motivation).

Dans le langage commun, la motivation est ce qui pousse à l'action. On en trouve les définitions suivantes : « Ensemble des motifs qui expliquent un acte. » (Larousse) ou la « Relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou le justifient » (Le Robert).

D'un point de vue plus scientifique, la motivation est définie comme « *une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action.* »⁴⁹ (Fenouillet, 2011)

La motivation apparaît alors comme un rapport dynamique à la formation, qui prend en compte l'intentionnalité, la volonté mais aussi les mécanismes de mémorisation, d'apprentissage, de perception et l'aspect émotionnel, les sentiments.

Il existe beaucoup de théories sur la motivation. L'objet de ce paragraphe n'est pas d'en faire l'inventaire. Notons qu'un modèle intégratif de la motivation a été proposé par Fenouillet en 2009.⁵⁰

Nous retiendrons de l'ensemble de ces lectures au sujet de la motivation les implications sur l'engagement des adultes en formation et sur leur maintien dans le dispositif d'apprentissage jusqu'à la réussite de leur projet.

On peut considérer que la motivation intervient en amont dans la décision d'engagement dans une formation. Un adulte ne s'engagera en formation que si ses motifs de le faire lui semble suffisamment importants et s'il pense avoir de bonnes chances de réussite. « *Valeur*

⁴⁹ Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*(n°25), pp. 9-46.

⁵⁰ Fenouillet, F (2009). *Vers une intégration des conceptions théoriques de la motivation*, Habilitation à Diriger les Recherches, Université Paris-Ouest La Défense

*et prédiction sont ainsi les deux moteurs dominants de la décision d'apprendre ou de ne pas le faire. »*⁵¹ (Carré, 2010)

Une fois la décision prise et la formation engagée, encore faut-il mener l'action jusqu'à son terme. Au niveau post-décisionnel, la motivation intervient sur la persistance et la qualité des mécanismes d'apprentissage et de mémorisation à mobiliser. On parle à ce sujet de volition, c'est-à-dire la traduction en actes des décisions prises en vue d'un résultat. La volition désigne l'aboutissement d'un processus par lequel l'être humain use de la volonté. Pour la réussite d'un projet, la motivation ne suffit pas toujours. Elle peut, sans volition suffisante, se dissoudre dans le passage à l'action. C'est l'exemple des bonnes résolutions jamais tenues, des échecs à l'arrêt du tabac ou à la reprise d'un sport.

Les travaux d'Edward Deci et Richard Ryan sur l'autodétermination⁵² (Deci & Ryan, 2000) montrent que l'adulte est plus impliqué dans la formation si la décision d'engagement n'a pas été influencée par des paramètres extérieurs. Ils introduisent les notions de motivation intrinsèque et de motivation extrinsèque.

La *motivation intrinsèque* intervient dans la décision sans influences extérieures. L'action d'apprentissage est engagée pour le simple plaisir d'apprendre, pour la curiosité, l'émerveillement qu'elle suscite.

La *motivation extrinsèque* en revanche dépend de paramètres extérieurs. Par exemple, en formation, l'obtention d'un diplôme, la reconnaissance de ses pairs ou le développement de ses compétences sont des exemples de motivation extrinsèque. On apprend plus pour le plaisir mais pour un résultat.

Partant de ces travaux de Deci et Ryan et des suivants⁵³ (Deci & Ryan, 2002), Philippe Carré propose un schéma descriptif des motifs d'engagement en formation. Pour lui, les motifs d'engagement en formation sont forcément pluriels. On ne s'engage pas en formation pour une seule raison. De même, ces motifs d'engagement ne sont pas fixes mais dépendent d'un projet de formation, à un moment donné et dans une situation précise. Enfin, ces motifs varient dans le temps selon les évolutions de la vie de la personne.

⁵¹ Carré, P. (2010). L'autodirection des apprentissages. Dans P. Carré, A. Moisan, & P. Poisson, *L'autoformation, perspectives de recherche* (pp. 117 - 169). Paris: PUF.

⁵² Deci, E., & Ryan, R. (2000). What is the self in self-directed learning? Dans G. Staka, *Conceptions of Self-directed Learning* (pp. 75 - 92). Münster: Waxmann.

⁵³ Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Hanbook of Self-Determination Research*. Rochester: The University of Rochester Press.

Philippe Carré identifie quatre orientations de la motivation. (Carré, 2002)

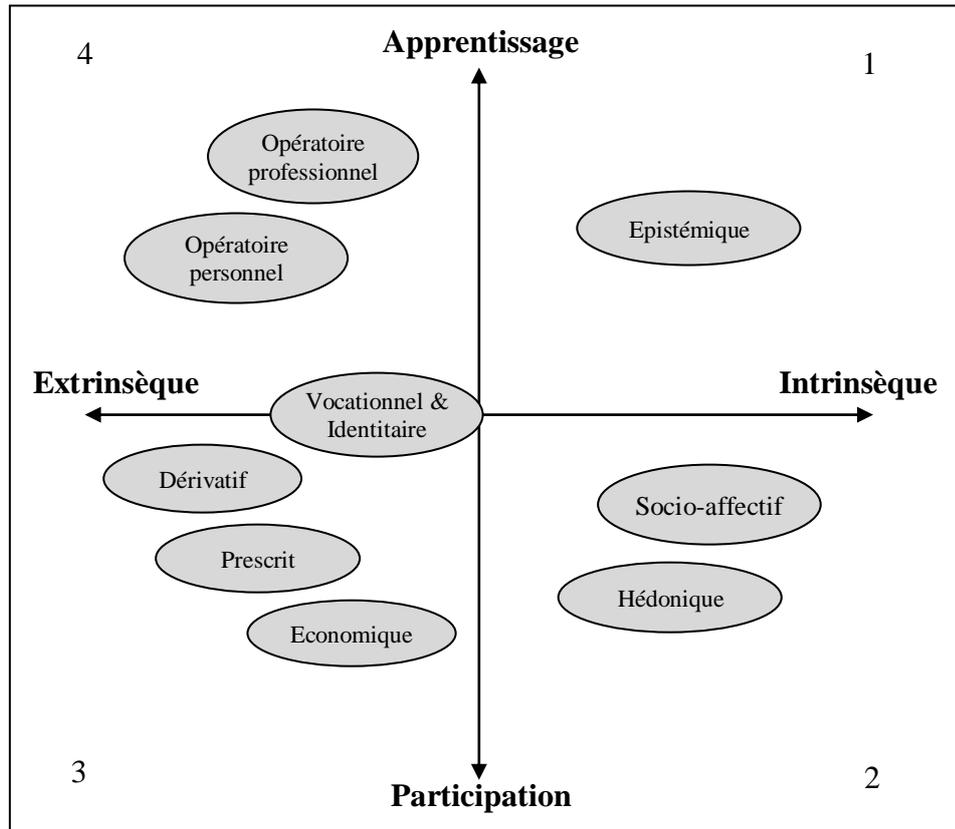


Figure 5 :

Quatre orientations et dix motifs d'engagement en formation (P. Carré)⁵⁴

Sur l'axe horizontal, on placera les motifs intrinsèques (selon la théorie de Deci et Ryan) qui trouvent leur origine dans l'action de formation proprement dite et les motifs extrinsèques qui viennent des résultats attendus de cette formation.

Sur l'axe vertical, on placera les motifs liés à l'apprentissage proprement dit (acquisition de connaissances, d'habiletés...) et les motifs liés à la participation à la formation (inscription, présence sur le lieu de formation, rencontre de collègues...)

Le motif épistémique renvoie au plaisir d'apprendre, d'acquérir de nouvelles connaissances qui se suffit à lui-même.

Le motif socio-affectif traduit la satisfaction d'aller en formation pour y rencontrer d'autres personnes, faire de nouvelles relations, renforcer des liens...

Le motif hédonique trouve son origine dans le confort ou le plaisir procurés par les conditions matérielles de la formation (lieux, outils, matériels...)

Le motif économique est clair, on attend de la formation un avantage financier.

⁵⁴ Carré, P. (2002). *De la motivation à la formation*. Paris: L'Harmattan.

Le motif prescrit est particulièrement extrinsèque. La formation est le résultat d'une contrainte explicite ou plus discrète venant de l'environnement.

Le motif dérivatif s'explique par le besoin de fuir des conditions désagréables d'ordre professionnel ou familial.

Le motif opératoire professionnel correspond à l'intention d'acquérir de nouvelles compétences nécessaires sur le plan professionnel pour anticiper une évolution technique.

Le motif opératoire personnel est du même ordre mais sur le plan personnel c'est-à-dire en lien avec ses loisirs, sa vie familiale, ses responsabilités associatives...

Le motif identitaire pousse à partir en formation pour préserver son statut social, sa fonction, son titre...

Enfin, *le motif vocationnel* est lié à une perspective d'évolution professionnelle, de recherche d'emploi ou de son maintien.

2.2.4.3 La relation d'accompagnement en formation d'adultes.

La relation pédagogique ne peut se construire dans la contrainte. Dans le modèle pédagogique de Malcolm Knowles, la motivation des apprenants est stimulée par des notes ou des appréciations. Avec des adultes, c'est tout le contraire. La coercition produit l'effet inverse en replongeant l'apprenant dans une situation infantilisante. Pour être fructueuse, la relation pédagogique avec les adultes doit être basée sur la confiance et la réciprocité. On retrouve ici exactement les caractéristiques de la relation d'accompagnement telle que la définit Maela Paul, telle que nous l'avons exposée plus haut dans ce chapitre.⁵⁵

La **fonction** du formateur lui est attribuée par l'organisme de formation, voire par le financeur, qui de ce fait fixe un cadre.

On peut identifier les traits dominants de la **posture** du formateur : l'écoute, la tolérance, le respect, la non domination, la non dépendance. Le formateur, comme l'accompagnateur est un facilitateur dans le processus d'apprentissage.

La **démarche** pédagogique est obligatoirement co-construite avec le sujet. C'est le principal moteur de la motivation.

La **relation** se doit d'être professionnelle, limitée dans le temps et liée à des objectifs, qui sont ceux de l'apprenant. Il n'y a pas de formation sans demande (c'est le projet de

⁵⁵ Cf. § 2.1.4: [La pratique d'accompagnement](#).

l'apprenant), sans liberté (l'apprenant est acteur et auteur de sa formation). C'est d'ailleurs la limite des formations professionnelles imposées.

« Les activités de formation en se démultipliant depuis une quinzaine d'années se sont banalisées ; elles sont devenues le remède quasi obligé à tous nos maux : remède pour un malaise professionnel, pour la restructuration d'un service, pour la préparation d'un plan social, pour une promotion professionnelle, pour un problème de qualification, pour une possible insertion, pour l'introduction d'un changement sociotechnique... »⁵⁶ (Boutinet, 1998)

La formation permanente est donc parfois utilisée dans des situations où elle est contre-indiquée, où l'adulte arrive sans expérience et sans perspective (donc sans motivation), elle accompagne ainsi la précarité posant du même coup la question de sa pérennité. Elle devient de moins en moins promotionnelle et de plus en plus palliative.

2.2.4.4 Dynamique de groupe

Le formateur accompagnateur aura aussi tout intérêt à s'appuyer sur la dynamique du groupe, à jouer sur les « conflits sociocognitifs »⁵⁷. Les échanges, les débats, les interactions qui se font jour au sein du groupe sont absolument nécessaires au processus d'apprentissage.⁵⁸ Le groupe permet à l'apprenant de sortir de l'isolement qui est le sien à l'entrée en formation. Les travaux de groupes obligent à composer, à se confronter à d'autres avis et sont proches en cela des situations professionnelles.

2.2.5 Le métier de formateur

Le métier de formateur est difficile à analyser. La très grande diversité des tâches qui lui sont confiées, les différences de fonctionnement et d'appréciations entre les organismes de formation dans lesquels il exerce, l'hétérogénéité des adultes en formation, les objectifs qui diffèrent, les diverses commandes et les financements multiples des institutions ne permettent pas de dresser un portrait type du formateur d'adultes.

⁵⁶ Boutinet, J.-P. (1998). *Immaturité de la vie adulte*. Paris: PUF.

⁵⁷ Nous proposerons une explication du conflit sociocognitif dans le § sur [La constitution de groupes d'apprenants](#) dans un dispositif de e-learning.

⁵⁸ Nous reviendrons sur le [Rôle du groupe dans l'explicitation de l'expérience](#) dans notre paragraphe sur la formation expérientielle et l'alternance.

On le nomme formateur, moniteur, instructeur, éducateur, formateur-animateur, formateur-enseignant, responsable de formation... Son action s'inscrit dans des champs sociaux variés : travail, enseignement, culture

Il exerce des fonctions d'animation, d'enseignement, de conseil, d'organisation, de conception, de développement, d'ingénierie...

Généralement, dans les formations d'adultes, on peut repérer trois catégories principales d'activités :

- Les formateurs-animateurs ou formateurs-éducateurs, qui transmettent un savoir mais se préoccupent aussi du développement des personnes et peuvent donc analyser la formation dans sa globalité.
- Les formateurs-coordonateurs, qui en plus de leur action de formation sont capables de faire de l'ingénierie de formation ou pédagogique, c'est à dire de concevoir des dispositifs, de créer des contenus, de mettre en place des modalités pédagogiques...
- Les formateurs-intervenants qui restent centrés sur les contenus de formation.

Au confluent des activités du maître, de l'animateur et de l'éducateur, le rôle du formateur se situe « *au carrefour de l'économique et du culturel, à l'articulation du vécu professionnel et des acquisitions éducatives.* »⁵⁹ (Allouche-Benayoun & Pariat, 2000, p. 55)

Nous pouvons cependant mettre en exergue certaines caractéristiques importantes de cette fonction qui prennent en compte la spécificité du public adulte en formation.⁶⁰

- Le formateur n'est pas un enseignant. Son rôle dépasse la simple transmission de savoir. Il doit plutôt se comporter comme un facilitateur, un intermédiaire entre le savoir et l'apprenant adulte.
- Le formateur doit accepter les critiques et être capable de se remettre en cause. Ces remarques émanant d'adultes doivent lui permettre de faire évoluer sa gestion pédagogique, sa façon de conduire une formation.

⁵⁹ Allouche-Benayoun, J., & Pariat, M. (2000). *La fonction formateur* (éd. 2e édition). Paris: Dunod.

⁶⁰ Nous reviendrons sur le rôle du formateur dans le paragraphe [2.3.2.1 Enseigner et apprendre](#) en étayant notre réflexion sur l'analyse du triangle pédagogique de J. Houssaye.

- Le formateur apprend de ses stagiaires qui arrivent chacun avec une expérience propre et des savoirs à partager.
- Le formateur est un médiateur entre le savoir et l'individu. Cette médiation est le fruit de son expérience. Il sait saisir les opportunités d'apprentissages qui se présentent dans toute situation.
- Le formateur est lui-même une ressource, une personne ressource, un conseiller, avec la souplesse nécessaire.

2.3 Ingénieries en formation d'adultes

2.3.1 L'ingénierie en formation, quelques définitions

Thierry Ardouin⁶¹ (Ardouin, Dynamique des ingénieries de formation : entre démarches et domaines, 2005) nous rappelle que le terme d'ingénierie possède une triple origine. Il vient de l'Anglais « engineering », l'art de l'ingénieur, du Français « génie », dans le sens militaire d'un corps d'ingénieurs et du Latin « ingenium », intelligence, esprit, talent, habileté, « *capacité à relier connaissance, action et contexte.* »

Le concept d'ingénierie appliqué au domaine de la formation est récent. Guy Le Boterf⁶² (Le Boterf, 2011) explique que sa généralisation est la conséquence de la mise en place d'une législation sur la formation continue en 1971. Il en propose la définition suivante. L'ingénierie de formation peut-être considérée

« comme un ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation (cursus ou cycle de formation, centre de formation, plan de formation, centre de ressources éducatives, session de stage...) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité.»⁶³

2.3.1.1 Les niveaux d'ingénierie de formation

Au départ consacrée à la mise en place de dispositifs, l'ingénierie s'est diversifiée. On distingue maintenant :

- L'ingénierie des dispositifs de formation qui crée le cahier des charges de la formation à concevoir,
- L'ingénierie pédagogique qui détermine les objectifs pédagogiques, les moyens, les supports et les méthodes d'apprentissage.

⁶¹ Ardouin, T. (2005). Dynamique des ingénieries de formation : entre démarches et domaines. *Se former à l'ingénierie de formation : diversité, temporalité et interdisciplinarité*. Tours: Colloque franco-québécois, 23-24 juin. (Introduction).

⁶² Le Boterf, G. (2011). L'ingénierie de la formation: quelles définitions et quelles évolutions? Dans P. C. Carré, *Traité des sciences et techniques de la Formation* (éd. 3e édition, pp. 383-400). Paris: Dunod.

⁶³ Op.cit. p385

Selon Guy Le Boterf, ces deux échelons de l'ingénierie diffèrent légèrement selon qu'il s'agit de micro-dispositifs ou de macro-dispositifs de formation. Il propose le tableau suivant de typologie des ingénieries.

Objet \ Champ	Ingénierie des macro-dispositifs	Ingénierie des micro-dispositifs
Ingénierie d'un dispositif de formation	Exemples : Conception d'un(e) : - institut - école - plan de formation - université à distance	Exemples : Cahier des charges d'un(e) : - action de formation - module
Ingénierie pédagogique		Exemples : - programme pédagogique correspondant au cahier des charges d'une action de formation - conception d'une situation d'apprentissage

Tableau 3 :
Typologie des ingénieries (Guy Le Boterf)⁶⁴

Pour sa part, Thierry Ardouin identifie trois niveaux de l'ingénierie de formation (Ardouin, 2010, pp. 26-27).

- **L'ingénierie des politiques**, *«c'est le niveau stratégique et décisionnel, c'est-à-dire le maître d'ouvrage. Le maître d'ouvrage donne les orientations politiques. (...) Le maître d'ouvrage passe alors commande de « l'ouvrage de formation » à un maître d'œuvre qui fera appel autant que besoin à différents fournisseurs ou prestataires de service»⁶⁵*
- **L'ingénierie des systèmes de formation**, *«il s'agit de la construction et de l'ossature du projet de formation traduit en dispositif et en action. Ce niveau désigne le système de l'apprentissage tel qu'il existe dans le cadre contractuel et juridique, en prenant en compte les objectifs du maître d'ouvrage, les réalités du contexte et les contraintes de l'environnement. (...) Le maître d'œuvre a*

⁶⁴ Op.cit. p 387

⁶⁵ Ardouin, T. (2010). *Ingénierie de formation pour l'entreprise. Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer.* (éd. 3ème édition). Paris: Dunod, p26

*pour fonction la réalisation partielle ou totale de l'ouvrage commandé. Il en assure la mise au point, l'architecture d'ensemble, le pilotage et la régulation de la réalisation à partir d'un cahier des charges. Il met donc en œuvre les différentes phases et étapes du projet, ou ouvrage».*⁶⁶

- **L'ingénierie des pratiques pédagogiques ou ingénierie pédagogique,**
*«Nous retrouvons ce qui caractérise le travail pédagogique : le choix des supports, des contenus, des formateurs ou intervenants, le choix des logiques de transmission et des méthodes d'apprentissage. C'est le niveau pédagogique et opérationnel qui correspond aux prestataires ou aux fournisseurs».*⁶⁷

On peut synthétiser ces trois niveaux dans un tableau faisant apparaître les acteurs et les domaines de l'ingénierie de formation.

⁶⁶ Ibid. p 26

⁶⁷ Ibid. p 26-27

Types d'ingénierie	Niveaux	Acteurs	Domaines
Ingénierie des politiques	<ul style="list-style-type: none"> • Stratégique • Décisionnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Etat, régions, branches professionnelles • OPCA • Direction générale • Comité d'entreprise • Syndicats 	<ul style="list-style-type: none"> • Politique générale • Management • Politique sociale et salariale • Gestion du personnel et des emplois • Politique de formation • Politique de communication • Réglementation sociale • Politique qualité
Ingénierie de la formation	<ul style="list-style-type: none"> • Organisationnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Organismes de formation • Responsable de formation • Cadres et responsables de services 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des emplois et des compétences • Analyse des besoins de formation • Montage d'actions, dispositifs de formation • Planification de la formation • Gestion du plan de formation • Logique matérielle • Choix des prestataires • Recherche de financements • Coordination de projet • Evaluation de la formation
Ingénierie pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Opérationnel • Apprentissage • Pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> • Formateurs • Intervenants • Apprenants • Stagiaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Identification des prérequis • Recrutement des stagiaires • Evaluation des acquis • Préparation et mise en œuvre des démarches pédagogiques • Préparation et utilisation des contenus, supports, matériels • Coordination pédagogique

Tableau 4 :

Niveaux, acteurs et domaines des ingénieries (selon T Ardouin)⁶⁸

⁶⁸ Ibid. p 28 – 30. Nous avons réalisé la synthèse des deux tableaux « Niveaux et domaines de l'ingénierie de formation » et « Acteurs et ingénierie ».

2.3.1.2 Les niveaux d'analyse de la formation

Une autre approche est proposée par Philippe Carré. Il identifie trois niveaux d'analyse de la formation auxquels il rattache une catégorie d'ingénierie. Sans être fondamentalement différente, cette approche regroupe les niveaux politiques et organisationnels et fait apparaître le niveau psychopédagogique de la formation.

Niveau d'organisation	Macro : système de formation	Méso : dispositif pédagogique	Micro : sujet apprenant
Finalité	Changement social et/ou économique	Développement des compétences	Apprentissage de connaissances, d'habiletés, d'attitudes
Référence	Ingénierie de la formation	Ingénierie pédagogique	Psychopédagogie
Amont	Objectifs d'évolution ↓	Objectifs de formation ↓	Objectifs d'apprentissage
Aval	Objectifs de formation	Objectifs d'apprentissage	Acquisitions
Champ	Politique de la formation	Stratégie pédagogique	Fonctionnement cognitif
Acteur clé	Responsable formation	Responsable pédagogique	Apprenant

Tableau 5 :

Les trois niveaux d'organisation de la formation (P. Carré)⁶⁹

Nous nous intéresserons dans la suite de ce chapitre plus particulièrement à l'ingénierie pédagogique. En effet, bien que le formateur puisse exercer un grand nombre d'activités dans des environnements également divers (comme nous l'avons souligné en introduction du précédent paragraphe) nous pouvons néanmoins considérer, avec Philippe Carré, que « *le cœur de métier de la formation s'organise autour de la question pédagogique.* »⁷⁰ (Carré, 2011, p. 423)

Il ressort des tableaux précédents que l'ingénierie, de formation mais surtout pédagogique relève d'une démarche. A partir de données telles que les objectifs de formation, l'analyse

⁶⁹ Carré, P. (2011). Pédagogie des adultes et ingénierie pédagogique. Dans P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et techniques de la Formation* (éd. 3e édition, pp. 423-444). Paris: Dunod.

⁷⁰ Ibid. p 423

des publics, des ressources et des contraintes, l'ingénierie pédagogique vise à produire des objectifs d'apprentissage, points de départ des situations d'apprentissage des apprenants.

2.3.2 Ingénierie pédagogique en formation d'adultes

L'opposition qui apparaissait si nette entre la pédagogie réservée aux enfants (soumis) et l'andragogie destinée aux adultes (autonomes) est peut-être à nuancer.

Premièrement, l'environnement des formations d'adultes peut recréer de la contrainte. Souvenons-nous du « motif prescrit » d'entrée en formation dont nous avons parlé plus haut.

Ensuite le choix des méthodes plus ou moins « andragogiques » dépend de l'autonomie du groupe d'adultes en formation.

Enfin, les composantes de la motivation sont les mêmes chez les enfants et chez les adultes.

Il existe donc au minimum une continuité entre les modèles pédagogiques et andragogiques qui nous permet de prendre pour base de réflexion le triangle pédagogique de Jean Houssaye⁷¹ (1993), centré sur le professeur.

2.3.2.1 Enseigner et apprendre

La figure suivante présente ce triangle, complété par Philippe Carré⁷² (2011, p. 424).

⁷¹ Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. Dans J. Houssaye, *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (éd. 1ère édition). Paris: ESF.

⁷² Op. cit. p 424

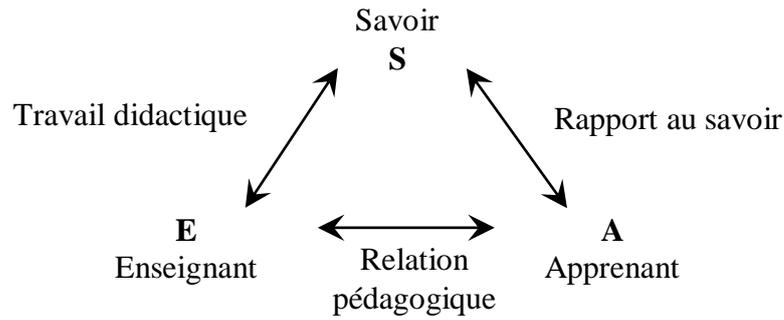


Figure 6 :

Le triangle pédagogique (J. Houssaye complété par P. Carré)

Sur l'axe savoir-enseignant, on situe le processus « **enseigner** ». C'est le travail didactique qui prédomine, la place de l'apprenant est alors moins importante. Si cet axe est trop privilégié (cours magistraux) l'apprenant se sent oublié et s'installe dans la passivité ou le chahut.

Sur l'axe enseignant-apprenant, on place le processus « **former** ». La relation pédagogique prédomine et le savoir est secondaire. Si on donne trop d'importance à ce processus, on peut assister à une dérive psychologique et le contenu risque d'être délaissé.

Sur l'axe savoir-apprenant, on place le processus « **apprendre** ». Le rapport au savoir, les stratégies d'apprentissage prédominent. L'enseignant prend alors la place du mort, comme au jeu de bridge. Son rôle est secondaire mais sans lui, le jeu n'est pas possible. Si ce processus est trop fort, il y a un risque de dérive vers de l'autoformation systématique et l'enseignant est délaissé.

Après avoir privilégié l'aspect didactique puis la relation dans les années soixante-dix, on s'oriente aujourd'hui vers un renforcement du rapport au savoir de l'apprenant. « *Le passage du souci de « bien former » à celui de permettre de « bien apprendre » se prolonge ainsi aujourd'hui vers les thématiques de l'individualisation, l'accompagnement, l'autonomie.* »^{73 74} (Carré, 2011, p. 424)

Passer du processus « **enseigner** » au processus « **apprendre** »⁷⁵ suppose que le rôle du formateur se modifie. Comme nous l'avons déjà évoqué⁷⁶, le formateur doit passer du

⁷³ Op.cit. p 424

⁷⁴ Ces thématiques sont au cœur de notre réflexion. Nous avons déjà traité du retour de l'accompagnement et nous aborderons la thématique de l'individualisation dans un prochain chapitre.

⁷⁵ Alors que ces deux verbes sont souvent confondus en Français comme en témoigne l'utilisation d'un dictionnaire des synonymes, l'Anglais fait la distinction entre *to teach* et *to learn*.

statut d'enseignant qui transmet de façon linéaire des savoirs à des apprenants passifs, à celui de facilitateur des apprentissages, de médiateur entre les apprenants actifs et les savoirs. C'est justement quand la pédagogie devient « originale » ou diversifiée que l'ingénierie pédagogique devient indispensable.

2.3.2.2 Principes et raisons d'être de l'ingénierie pédagogique

Association des sciences de l'ingénieur et de la pédagogie, l'ingénierie pédagogique se développe rapidement. Héritière de l'ingénierie de formation et de la pédagogie elle doit son essor à la nécessité d'innover dans le domaine de la formation des adultes. Pour plusieurs raisons : tensions fortes sur le marché de l'emploi, augmentation prodigieuse de la quantité de connaissances produites et dans le même temps raccourcissement de leur durée de vie en raison du développement toujours plus rapide des nouvelles technologies de l'information et enfin absolu besoin de productivité.

Les nouvelles technologies deviennent d'ailleurs à la fois objet d'apprentissage et moyen de formation. Elles rendent caduque les unités de temps, de lieu et d'action, caractéristiques jusqu'alors des formations traditionnelles en permettant un éclatement, un fractionnement de ces formations en plusieurs situations d'apprentissage.

« L'ingénierie pédagogique cherche à mettre en synergie l'ensemble des contraintes et potentialités de ce nouveau contexte de la formation : exigence de réactivité, démultiplication des ressources et des opportunités d'apprentissage, bon usage des technologies, recherche d'efficacité. »⁷⁷
(Carré, 2011, p. 431)

Bien évidemment, tout ceci à la condition de renforcer l'autonomie des apprenants et de les rendre acteurs de leur formation, de leur permettre de s'approprier les savoirs et surtout les méthodes, de passer du processus « enseigner » au processus « apprendre ».

C'est dans cette optique que se développent des dispositifs innovants : centres de ressources multimédia, réseaux d'échanges réciproques de savoirs, organisations apprenantes, e-learning⁷⁸ et FOAD⁷⁹ et que réapparaissent en force les dispositifs d'alternance.

⁷⁶ Voir § 2.2.5 [Le métier de formateur](#)

⁷⁷ Op.cit. p 431

⁷⁸ e-learning: formation en ligne. « l'e-learning est l'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant d'une

L'ingénierie pédagogique devient absolument nécessaire quand le dispositif de formation intègre :

- L'environnement : visites d'entreprises, formation en alternance avec des visites de stage,
- Des technologies variées : matériels professionnels, TIC⁸⁰ ...
- Des intervenants extérieurs, une équipe pluridisciplinaire
- Des modalités pédagogiques variées : travaux de groupes, parcours individualisés, options, entrées-sorties permanentes...

L'essor de l'ingénierie pédagogique semble indissociable du développement de ces nouvelles modalités de formation autonomisantes au détriment des dispositifs plus classiques privilégiant le face à face formateur – apprenant.

2.3.2.3 Les étapes de la démarche d'ingénierie pédagogique

Thierry Ardouin propose une démarche en quatre étapes qui se résume dans le tableau suivant (Ardouin, 2010) :

La démarche d'ingénierie	
Phases	Etapes
Investigations	Analyser
	Concevoir
Mise en œuvre	Réaliser
	Evaluer

Tableau 6 :

La démarche ACRE (T Ardouin)⁸¹

L'étape d'**analyse** permet une bonne compréhension du contexte socioprofessionnel de la demande. Cette étape aboutit à un avant-projet qui sera repris au moment de l'évaluation.

part l'accès à des ressources et à des services, d'autre part les échanges et la collaboration à distance. » définition de l'Union Européenne. Voir § 4.1 [Le e-learning](#)

⁷⁹ FOAD : Formation Ouverte A Distance. Désigne l'ensemble des dispositifs de formation à distance que cela soit les cours par correspondance, les MOOC (« Massive Open Online Course » ou « Cours en Ligne Ouvert à Tous ») ou les formations en ligne.

⁸⁰ TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

⁸¹ Op.cit. p 37

C'est pendant l'étape de **conception** que sont créés les dispositifs spécifiques adaptés au contexte étudié.

Ensuite vient la **réalisation** de la formation. Cette étape regroupe l'animation, la coordination des différents acteurs, la communication, l'évaluation pédagogique...

Enfin, l'étape d'**évaluation** confrontera les résultats atteints aux objectifs attendus, évoqués dans la première étape.

La démarche proposée par P. Carré, en cinq étapes, est très proche et recoupe d'ailleurs une méthodologie habituelle de projet (Carré, 2011).

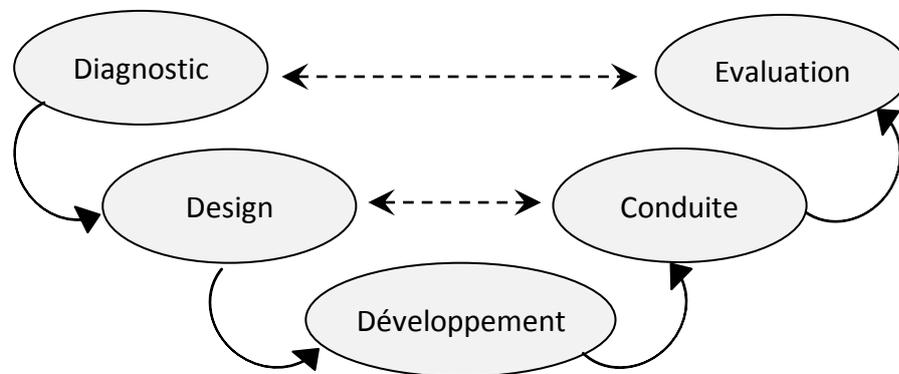


Figure 7 :
Les cinq étapes de l'ingénierie pédagogique (P. Carré)⁸²

Cette modélisation montre clairement l'interdépendance des étapes, caractéristique d'une ingénierie concourante et non séquentielle.

Dans l'ingénierie séquentielle, les étapes se suivent de façon linéaire. Elle présuppose un contexte stable et une séparation claire du rôle de chaque acteur. Or, cette stabilité étant incertaine, les commandes du maître d'ouvrage n'étant pas toujours claires ou précises, l'ingénierie concourante s'est développée. Dans ce type d'ingénierie,

« l'avancée n'est plus séquentielle mais s'effectue par compromis progressifs entre les acteurs et les métiers. Le projet est ré-élaboré ou ajusté à intervalles réguliers. Il avance par correction successives et par paliers. [...] Ce sont des boucles d'itération qu'il convient de mettre en place et de faire fonctionner : elles permettront de mettre en œuvre un co-pilotage s'attachant à créer de façon continue de la convergence et de la cohérence

⁸² Op.cit. p 436

entre les acteurs engagés dans le processus d'ingénierie. » (Le Boterf, 2011)⁸³

Ces cinq étapes répondent à une série de questions :

Diagnostic :

- *Dans quels buts ?* Détermination des objectifs en fonction de l'appel d'offre.
- *Pour qui ?* Analyse du public à former.
- *Avec quels moyens ?* Identification des contraintes et des ressources.

Design :

- *A partir de quoi ?* Définition d'un cahier des charges avec des choix de méthodes et de moyens pédagogiques, formalisation du projet pédagogique.

Développement :

- *Avec quels supports ?* Choix ou création des outils et supports de formation.

Conduite :

- *Comment ?* Relation pédagogique directe et coordination globale de l'action (intervenants, logistique, suivi...).

Evaluation :

- *Pourquoi ?* Productivité et régulation. L'ingénierie visant à « *l'adaptation, voire à la création de méthodes et d'outils pédagogiques dans une logique d'optimisation des itinéraires et des coûts* » (Ponchelet, 1990)⁸⁴, donc dans une logique d'efficacité, il convient d'évaluer les résultats obtenus au regard des objectifs de départ, en terme d'apprentissages et de coûts.

2.3.2.4 Les moyens pédagogiques

Une des principales difficultés de chaque action de formation réside dans le choix de la méthode ou des moyens pédagogiques. Le terme de « méthode », qui caractérise la démarche globale, est assez flou et souvent utilisé à tort. On préférera l'expression de

⁸³ Op.cit. p 399

⁸⁴ Ponchelet, A. (1990). Ingénierie ou ingénieries? *Actualité de la formation permanente* (n°107), pp. 29 - 37.

« moyens » qui regroupe, selon P. Carré l'ensemble des ressources et des procédés utiles et nécessaires à l'action pédagogique.

- La *situation pédagogique* renvoie à la forme de l'action. En face à face, par sous groupes, individualisée, en situation de travail.
- Les *techniques pédagogiques* sont les modalités d'action.
- Les *outils et supports pédagogiques* sont les objets et équipements concrets utilisés pendant l'action.

Classiquement, on distingue trois catégories de techniques pédagogiques ou « méthodes ».

Les techniques expositives :

« Elles consistent à apporter aux formés l'information, les connaissances, le savoir, sous forme de cours, d'exposés, de conférences, de discours n'admettant ni la discussion ni la critique. » (Allouche-Benayoun & Pariat, 2000)⁸⁵

Ces techniques incluent des exercices d'application et une évaluation des acquis.

Habituellement déconseillées en formation d'adultes ces techniques vont à l'encontre de l'autonomie recherchée chez les apprenants. Néanmoins elles peuvent permettre des apports de connaissances souhaitables à certains moments de la formation, qui seront complétés par l'expérience plus tard, notamment dans les formations alternées. Ces techniques sont donc des outils comme les autres à condition de ne pas en abuser.

Les techniques démonstratives :

Elles sont basées sur le principe de l'imitation. Incluant le principe de l'essai-erreur, elles sont centrées sur la transmission de savoir-faire corporels ou gestuels. On pense à la démonstration, l'expérience...

Les techniques actives :

Ces techniques reprennent les principes du modèle andragogique de Knowles précédemment développé. Malcolm Knowles (1990) nous rappelle que « *le mode d'apprentissage des adultes est orienté autour des tâches [...].* »⁸⁶ Les adultes apprennent mieux dans l'action, ce qui explique le développement de la notion de « projet » ou des formations en alternance. L'alternance produit de l'autonomie dans le sens où « elle

⁸⁵ Op.cit. p 65

⁸⁶ Op.cit. p 74.

*émancipe par le travail. Le métier est le cadre pour produire du savoir, du sens, de l'œuvre et c'est en produisant qu'on s'émancipe. »*⁸⁷

Selon Roger Mucchielli, les techniques actives se définissent par cinq grandes caractéristiques⁸⁸ (Mucchielli, 2006, p. 78) ; activité du sujet, motivation, participation à un groupe, présence d'un formateur-facilitateur, absence de contrôle en tant que tel.

Ces cinq points sont explicités par Joëlle. Allouche-Benayoun et Marcel Pariat. (Allouche-Benayoun & Pariat, 2000)

- Activité du sujet : *« le formé n'apprend que par son activité propre, l'observation, la réflexion, l'expérimentation et les activités personnelles. »*⁸⁹
- Motivation : *« l'organisation et le déroulement de la formation ne sont pas fondés sur la contrainte, mais se développent à partir des motivations réelles et évolutives des formés. »*⁹⁰
- Participation à un groupe : *« la formation n'est pas individuelle, elle s'appuie sur la coopération et les rapports sociaux au sein du groupe en formation. »*⁹¹
- Présence d'un formateur-facilitateur : *« le formateur n'est pas seul à délivrer le savoir et à détenir le pouvoir, il joue le rôle de facilitateur, de catalyseur. »*⁹²
- Absence de contrôle en tant que tel : *« le formateur n'est pas détenteur du pouvoir de contrôler, mais il incite et tente de motiver par la mise en œuvre de la méthode de la découverte. »*⁹³

Nous terminerons ce paragraphe sur les moyens pédagogiques par ce tableau récapitulatif proposé par Philippe Carré qui résume et associe les situations, les techniques et les outils pédagogiques. (Carré, 2011)

⁸⁷ Denoyel, N. (2016, mars 30). Accompagnement et médiation cognitive. *Cours de Master2 IFAC*. Chaingy.

⁸⁸ Mucchielli, R. (2006). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes* (éd. 10ème édition). Paris: ESF.

⁸⁹ Op.cit. p 67

⁹⁰ Ibid.

⁹¹ Ibid.

⁹² Ibid.

⁹³ Ibid.

Type de situation	Exemples de techniques associées	Exemples d'outils et supports associés
En face à face formateur-grand groupe	Expositives (conférence, exposé, témoignage, débat...)	Texte, manuel, livre, diaporama, film DVD, enregistrement audio, photos, radio, télévision, visioconférence, cours en ligne, tableau numérique
	Démonstratives (expérience, démonstration, essai...)	
	Interrogatives (questionnement, maïeutique, test...)	
En sous-groupe	Exposé, projet de groupe, centres d'intérêt, enquête, discussion-débat, étude de cas, brainstorming, jeu de rôles, jeu d'entreprise, Métaplan, simulation, T. Group	Dossiers, cas, tableaux muraux, fiches de rôles, jeu, travail coopératif assisté par ordinateur, forum de discussion, base de données, Internet, simulateur
Individualisée	Exercice ou projet individuel, exposé, enquête, enseignement programmé, exploration, autoscopie, simulation	Dossiers, manuels, enregistrements audio ou vidéo, fiches, didacticiels, émissions TV, simulateur, Internet, email...
En situation de travail	Compagnonnage, tutorat, coaching, formation sur le tas, doublure, formation-action	Documents et équipements professionnels « réels ».

Tableau 7:

Les moyens pédagogiques (P. Carré)⁹⁴

Une des missions principales de l'ingénierie pédagogique est de faire correspondre au mieux, en fonction des contraintes, les objectifs et les moyens.

Il n'y a pas, en formation d'adultes, de technique miracle qui garantirait la réussite de l'apprentissage à tous les publics. Il n'y a pas non plus de technique imposée ou de technique interdite. « *La méthode et l'outil sont surtout une affaire de circonstances, une aptitude à saisir des opportunités pédagogiques et relèvent du libre choix des apprenants et du formateur.* »⁹⁵ (Lenoir, 2006)

⁹⁴ Op.cit. p 440

⁹⁵ Lenoir, H. (2006). De la pédagogie à l'andragogie. Dans J.-Y. Arrivé, & E. Marc, *Guide de la formation et du développement professionnel* (pp. 31-48). Paris: Retz.

Chapitre 3. Prise en compte de l'expérience en formation

Nous l'avons vu dans le précédent chapitre, le mode d'apprentissage des adultes est davantage centré sur l'expérience et l'action que sur la connaissance. Aussi nous allons tenter dans ce chapitre de nous intéresser à l'expérience. Dans un premier temps nous essaierons de définir cette notion qui tient à la fois du langage ordinaire et du langage savant. Ensuite, nous reviendrons sur les concepts de la formation expérientielle et de l'apprentissage expérientiel. Enfin, dans le but d'illustrer la prise en compte de l'expérience en formation, la reconnaissance des acquis de l'expérience, nous aborderons l'exemple de la démarche de portfolio.

3.1 Tentative de définition de l'expérience

La signification de la notion d'expérience n'est pas monosémique tant elle peut recouvrir des sens différents.

Dans le cadre de la formation ou de l'enseignement, elle peut ainsi désigner une activité, un vécu, la compréhension par la personne de son vécu, le processus issu de ce vécu. Elle peut désigner aussi tout à la fois le processus de l'expérience, que l'on retrouve dans la locution « faire l'expérience de quelque chose », et le produit de cette expérience, « avoir l'expérience de quelque chose »⁹⁶. (Zeitler, Guérin, & Barbier, La construction de l'expérience, 2012, p. 10)

Ces trois mêmes auteurs prennent le parti de « *considérer l'expérience comme ce qu'acquiert la personne par la pratique d'une activité en situation dans un temps donné. Ce qui est acquis devient des ressources expérientielles, produit d'un processus de construction, censées permettre à la personne d'agir dans d'autres situations similaires.* »⁹⁷ (Zeitler, Guérin, & Barbier, 2012, p. 10)

⁹⁶ Zeitler, A., Guérin, J., & Barbier, J.-M. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation* (70), pp. 9-14.

⁹⁷ Op.cit. p 10

On retrouve dans cette définition les deux caractéristiques communes dans l'usage du concept : « *La référence à l'engagement dans une activité et la référence à une transformation liée à cet engagement.* »⁹⁸ (Zeitler & Barbier, 2012, p. 108)

Ces deux caractéristiques se retrouvent chez Patrick Mayen qui définit l'expérience comme étant la « *conservation en mémoire des évènements ou des situations vécues antérieurement, susceptibles de contribuer à modifier les manières de penser et d'agir. C'est l'expérience-processus qui se distingue de l'expérience-produit. Cette dernière assimilable à un habitus est système organisé des manières de se représenter le monde, des manières de se situer, de penser et d'agir. Cette expérience-produit s'identifie aux acquis.* »⁹⁹ (Mayen, 2009)

Ainsi, dans le même ouvrage à la rubrique « Acquis de l'expérience », P. Mayen ajoute « *l'expérience, en tant que succession d'évènements et de situations dans lesquels un individu est amené à agir, contribue à former ses manières de voir le monde, de se situer et de se voir dans le monde (représentations), de penser, de raisonner d'agir, et enfin, d'apprendre dans de nouvelles situations.* »¹⁰⁰ (Mayen, 2009)

Dans une acception commune, « *le concept d'expérience se présente comme une remise en cause de la dominance de la théorie sur la pratique : avoir acquis de l'expérience c'est avoir appris non seulement pour l'activité, mais dans l'activité même, par opposition à l'application de savoirs dans l'activité.* »¹⁰¹ (Zeitler & Barbier, 2012) Cette vision de l'expérience renforce l'opposition entre théorie et pratique, mais en inversant les rôles.

Dans une approche savante, « *l'expérience apparaît basée sur la pratique, mais n'est pas la pratique elle-même. Elle est le résultat d'une pratique en tant qu'acquisition pour l'acteur.* » Si aucun processus de construction ne vient modifier les manières de penser ou d'agir de la personne, l'expérience ne survient pas.

⁹⁸ Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation* (70), pp. 107-118.

⁹⁹ Mayen, P. (2009). Expérience. Dans J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 139-141). Toulouse: Editions érès.

¹⁰⁰ Mayen, P. (2009). Acquis de l'expérience. Dans J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 57-58). Toulouse: Editions érès.

¹⁰¹ Op.cit. p 108

3.1.1 Les principes de Dewey

John Dewey a travaillé toute sa vie sur le concept d'expérience et en a tiré quelques principes¹⁰² (Dewey, 1938/1959). Il « *insiste sur l'idée que l'expérience acquise s'inscrit dans un processus, une situation d'apprentissage qui prend en compte et s'appuie sur l'expérience passée et celle à venir* »¹⁰³. (Bonnami, 2014)

Pour J. Dewey,

- **L'expérience est un processus.** Elle se divise en deux composantes, active et passive. La partie active est l'action de la personne sur le monde alors que la partie passive est l'empreinte laissée par l'action du monde sur la personne. L'expérience apparaît donc comme l'assemblage de l'action de la personne sur le monde, la transformation du monde par cette action et l'action en retour du monde sur la personne à la suite de cette action. Elle est donc indissociablement sociale et subjective.
- **L'expérience est relation de sens.** Elle est la mise en relation de sens que l'individu crée entre son action et les conséquences de son action. L'expérience n'est donc pas l'action même si l'action fait partie de l'expérience.
- **L'expérience est continue.** Elle s'appuie sur les expériences antérieures et tend à modifier les expériences futures. C'est un processus continu.
- **L'expérience est à la fois subjective et objective.** Elle s'ajuste entre les conditions de l'environnement (les résultats de l'action sur le monde) et les états subjectifs de la personne. Elle est en ce sens réflexive et tient surtout à la valeur d'usage que la personne en retire.
- **L'expérience est multidimensionnelle.** Elle est à la fois sociale, cognitive, émotionnelle et requiert un engagement de la personne, de la réflexivité.

¹⁰² Dewey, J. (1938/1959). *Experience and education*. New York: The Mac Millan Company.

¹⁰³ Bonnami, A. (2014). L'experientiallearning, Un courant de recherche fécond pour l'analyse des pratiques managériales des cadres du secteur social et médico-social. Dans M. Delaloy et al, *Le management des chefs de service dans le secteur social et médico-social* (pp. 151-162). Paris: Dunod "Guides Santé Social".

3.1.2 Acceptions de la notion d'expérience dans le discours scientifique

A. Zeitler et J.M. Barbier repèrent plusieurs acceptions de la notion d'expérience dans les différents travaux sur ce sujet (Zeitler & Barbier, 2012).

- **L'expérience comme synonyme d'activité.** Cette acception restreint l'expérience à sa partie active et se trouve donc en contradiction avec les thèses de J. Dewey. Elle masque les effets d'apprentissage et de construction de la personne que l'expérience contient.
- **L'expérience comme processus d'apprentissage et de développement de la personne.** Dans cette acception, les apprentissages proviennent de l'expérience ou du processus d'apprentissage expérientiel. Il s'agit du concept d'« experiential learning » qui trouve entre autres son origine dans les travaux de D.A. Kolb¹⁰⁴ (1984). Nous reviendrons sur ce concept dans les prochains paragraphes. C'est cette vision de l'expérience formatrice qui est à la base des formations en alternance. C'est l'expérience-processus définie par P. Mayen.¹⁰⁵
- **L'expérience comme produit de l'apprentissage par l'activité.** Elle représente alors les ressources construites par la personne à travers son activité. On peut parler de construction de l'expérience. C'est l'expérience-produit de P. Mayen. Elle s'identifie aux acquis que l'on cherche à expliciter avant de les évaluer ou valider dans une démarche de VAE ou dans une démarche de construction d'un portfolio.

3.1.3 Les trois strates de l'expérience

J.M. Barbier (2013)¹⁰⁶ identifie trois registres de vocabulaire pour parler de l'expérience.

- Le vocabulaire descriptif de l'activité, du vécu de l'activité,
- Le vocabulaire descriptif de ce que les personnes font de leur expérience, de leurs constructions de sens, de l'élaboration de leur expérience,

¹⁰⁴ Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. London: Prentice Hall.

¹⁰⁵ Voir plus haut.

¹⁰⁶ Barbier, J.-M. (2013). *Expérience, apprentissage, éducation*. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, & M. Durand, *Expérience, activité, apprentissage*. Paris: PUF.

- Le vocabulaire descriptif de ce que les personnes disent de leur histoire, la communication de l'expérience.

De cette constatation, et en s'inspirant des travaux de J.M. Barbier et J. Thiévenaz (2013), Isabelle Cherqui Houot propose le schéma suivant qui illustre ces trois niveaux et les mouvements de l'un à l'autre.

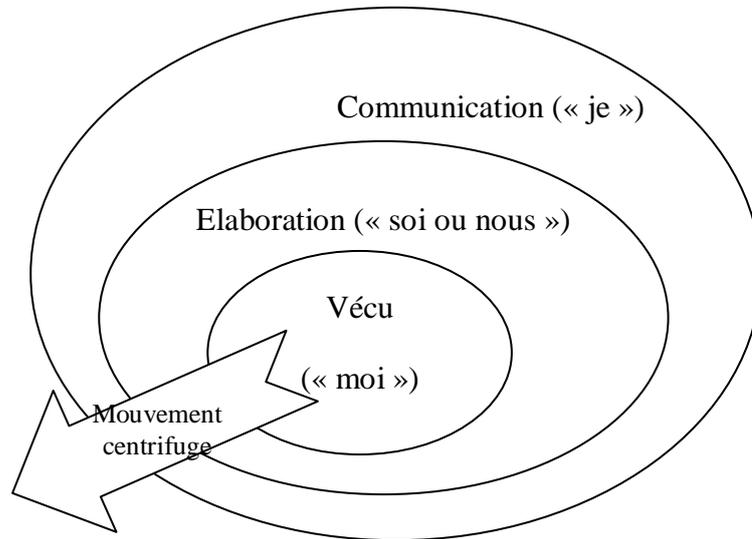


Figure 8:

Les strates de l'expérience (I. Cherqui Houot, d'après Barbier et Thiévenaz)¹⁰⁷

Première strate : L'expérience prend source dans le **vécu**, en mobilisant les émotions en premier lieu et l'appareil cognitif en second lieu.

Deuxième strate : L'**élaboration** consiste à donner du sens à ce qui est vécu. C'est la mise en relation du vécu avec des conceptions, des émotions antérieures. Il s'agit du petit dialogue intérieur, de la pensée. La personne pense son expérience. Ce temps permet la durabilité des transformations que le vécu a provoquées.

Troisième strate : La **communication** de l'expérience à autrui, de manière orale ou écrite, donne la durabilité.

Dans une conception dynamique, l'expérience est un **mouvement centrifuge** qui part du vécu pour arriver à la communication. Le rôle d'un accompagnateur VAE, par exemple, est d'accompagner ce mouvement centrifuge afin de permettre la mise en mots de l'expérience par la personne. C'est également la fonction de la mise en commun au retour de stage dans les formations par alternance intégrative.

¹⁰⁷ Cherqui Houot, I. (2015, septembre 24). La VAE : Histoire(s) et enjeux autour de la certification. *Cours de Master IFAC*. Chaingy.

3.2 Apprendre par l'expérience

Dans le domaine de la formation, l'expérience, dont nous venons de tenter de cerner les contours et les caractéristiques, peut-être de deux natures.

- Une expérience déjà constituée, par exemple dans le cas d'adultes de retour en formation, dont il faudra tenir compte car elle constitue une richesse de la formation (comme nous l'avons vu avec le modèle andragogique de M. Knowles) ou qu'il faudra expliciter pour en ressortir les acquis, dans une démarche de VAE.
- Une expérience formatrice, qui est à la base de dispositifs de formation en alternance ou formation expérientielle, selon les principes de l'« experiential learning ».

Ce sont les deux distinctions de P. Mayen déjà abordées ci-dessus d'expérience-processus et d'expérience-produit.

Dans les lignes qui suivent, nous tenterons de cerner les grands principes de l'apprentissage expérientiel qui trouvent leur application dans les formations par alternance intégrative, développées entre autres par les Maisons Familiales Rurales. Nous essaierons également d'appréhender les outils et les enjeux de la reconnaissance des acquis, en prenant l'exemple de la démarche de portfolio.

3.2.1 L'apprentissage expérientiel

Apparue pour la première fois dans les années 70, la notion d'apprentissage expérientiel¹⁰⁸ est l'héritière des travaux précurseurs de J. Dewey, E. Lindeman, ou M. Knowles. Sans associer explicitement les termes d'expérience et d'apprentissage, ils mettent tous les trois l'expérience au centre de leur pensée sur l'éducation, spécialement l'éducation des adultes. Nous avons déjà abordé les principes énoncés par J. Dewey et M. Knowles dans les pages précédentes. C'est C. Rogers qui utilise le premier l'expression « experiential learning » dans son livre *Freedom to learn*¹⁰⁹ (Rogers, 1969). Il compare deux types d'apprentissage :

¹⁰⁸ En français, « expérientiel » est un néologisme pour la traduction de l'anglais « experiential ».

¹⁰⁹ Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Merrill: Columbus (OH).

celui qui n'engage que l'esprit et « à l'opposé, un autre mode d'apprentissage qui est expérientiel, important pour la personne et lourd de signification. »¹¹⁰ (Rogers, 1969, p. 4)
« Cette intervention de Rogers est déterminante dans le développement de ce nouveau concept : non seulement il tente une fusion de l'expérience et de l'apprentissage, mais encore il propose à la réflexion les premiers éléments d'une clarification, ouvrant la porte cette fois à une prise de conscience générale. »¹¹¹ (Balleux, 2000)

3.2.1.1 Le modèle de Kolb

En 1984, D.A. Kolb, s'appuyant sur les travaux de K. Lewin et J. Piaget, propose un modèle structurel de l'apprentissage dans lequel il articule théorie et pratique.

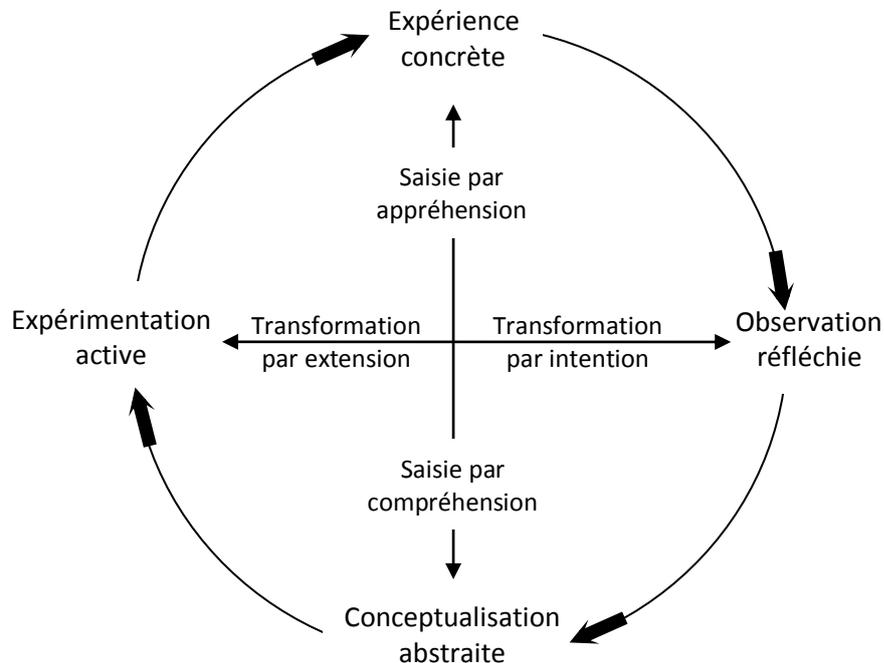


Figure 9:

Dimensions structurelles du processus d'apprentissage expérientiel (Kolb)

Pour Kolb (1984), « le processus d'apprentissage expérientiel est un cycle composé de quatre étapes : l'expérience concrète suivie de l'observation et la réflexion, qui conduit à la formation des concepts abstraits et des généralisations, qui mène à la création d'hypothèses portant sur les implications des concepts abstraits dans des situations

¹¹⁰ Op.cit. p 4

¹¹¹ Balleux, A. (2000). Evolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVI (n°2), pp. 263-285.

nouvelles. La vérification des hypothèses dans des situations réelles conduit à de nouvelles expériences, et le cycle peut recommencer. »¹¹² (Landry, 1991)

Dans une version plus élaborée de son modèle, Kolb estime que « *l'apprentissage expérientiel comprend deux dimensions structurelles fondamentales : la préhension et la transformation.* » (Kolb, 1984) Chaque dimension repose sur deux modes d'apprentissage opposés.

- La préhension se divise en **appréhension** et en **compréhension**. L'appréhension est caractéristique de l'expérience concrète, quand le sujet se fie aux caractéristiques tangibles et ressenties de l'expérience pour la saisir. La compréhension, caractéristique de la conceptualisation abstraite, implique que le sujet utilise ses représentations mentales et son interprétation théorique pour saisir l'expérience. Kolb considère ces deux modes aussi valables l'un que l'autre et sans prédominance de l'un sur l'autre.
- La transformation est indissociable de la préhension. Pour être transformée, l'expérience doit au préalable avoir été saisie. La transformation par **intention**, qui renvoie à l'observation réfléchie, se caractérise par une réflexion intérieure du sujet. La transformation par **extension** se manifeste par une manipulation du monde extérieur par expérimentation active.

L'apprentissage expérientiel crée donc de nouvelles connaissances par la saisie (préhension) de l'expérience puis par sa transformation.

Classiquement, le système scolaire favorise l'acquisition de connaissances transmises en classe puis la réflexion sur ces connaissances. Selon les termes de Kolb, l'observation réfléchie et la conceptualisation abstraite sont privilégiées. L'expérience est davantage saisie par compréhension et transformée par intention.

C'est tout l'intérêt des formations en alternance que de prendre réellement en compte l'expérience concrète et de permettre l'expérimentation active. Ce faisant, l'apprenant est remis au centre de la formation. « *C'est parce qu'une pédagogie de l'alternance prend en*

¹¹² Landry, F. (1991). Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel. Dans B. Courtois, & G. Pineau, *La formation expérientielle des adultes* (pp. 21-28). Paris: La Documentation Française.

compte l'expérience que l'apprenant est au centre de la formation, car lorsque l'on parle d'expérience, on la relie toujours à un acteur. »¹¹³ (Denoyel, 1992)

3.2.1.2 Apports des formations par alternance

Les Maisons Familiales Rurales, ont basé leur pédagogie sur le principe de l'alternance intégrative, « sur la prise en compte de l'expérience acquise et le passage à l'expérimentation des acquis théoriques. Une prise en compte de l'expérience, une prise en compte de la personne et de sa culture »¹¹⁴ (Denoyel, 1991). Dans cette pédagogie, l'apprenant est au centre des dispositifs de formation. Le schéma suivant illustre cette position.

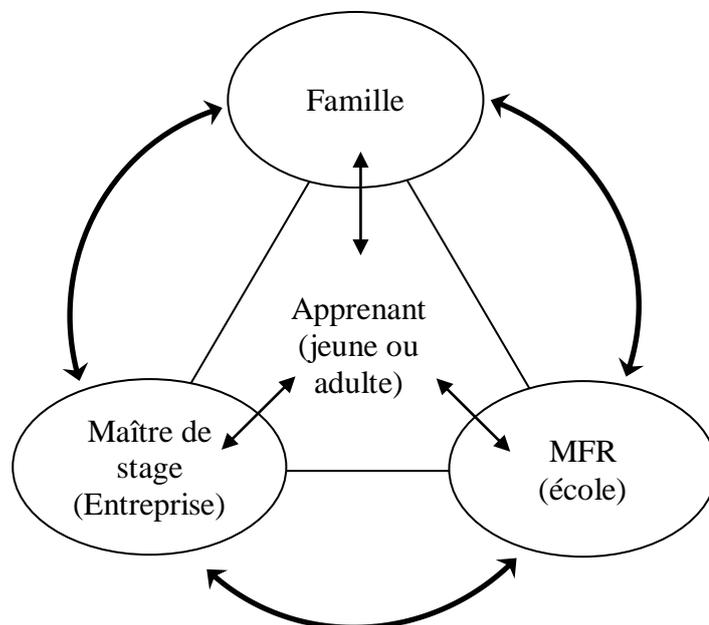


Figure 10 :
La place de l'apprenant en formation par alternance en MFR

En associant étroitement le milieu scolaire représenté par la MFR et le milieu socio-professionnel (la famille et l'entreprise), la formation est source d'individuation culturelle. L'apprenant développe sa singularité, son autonomie, en même temps que sa professionnalité en s'intégrant au milieu socio-professionnel. « On peut dire que l'apprenant est médiateur entre au moins trois cultures : familiale, professionnelle et

¹¹³ Denoyel, N. (1992, septembre). L'alternance: une formation par soi, par les autres, par les choses. *Lien des MFR* (n° 260), p. 24.

¹¹⁴ Denoyel, N. (1991). "Le biais du gars", formation par l'expérience et culture de l'artisan. Dans B. Courtois, & G. Pineau, *La formation expérientielle des adultes* (pp. 155-174). Paris: La documentation Française.

scolaire. »¹¹⁵ (Denoyel, 1992) Cette position centrale offre de plus à l'apprenant un rapport diversifié aux savoirs qui est aussi très autonomisant. C'est en aidant les apprenants à saisir et transformer leurs expériences (selon le modèle de Kolb) que l'alternance développe l'autonomie et favorise l'apprentissage.

3.2.1.3 Théorie tripolaire de la formation et alternance

G. Pineau définit la formation expérientielle « *comme une formation par contact direct mais réfléchi.* »¹¹⁶ (Pineau, Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation, 1991) L'expérience apparaît brusquement sans interface ni filtre. Elle rompt la tranquille continuité de la situation antérieure. Pour que cette expérience devienne formatrice, il faudra reconstruire une continuité, une forme par un processus de réflexivité. La formation par expérience est une formation par contact direct avec soi, les autres et l'environnement ou les choses.

S'inspirant ainsi des trois maîtres de l'éducation de J.J. Rousseau¹¹⁷, soi, les autres et les choses, G. Pineau propose un modèle tripolaire de la formation.

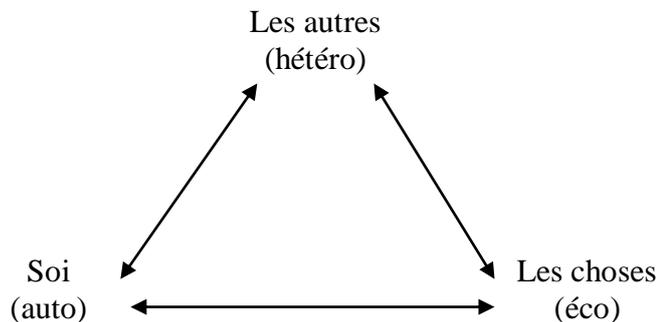


Figure 11 :

Les trois "maîtres de l'éducation selon J.J.Rousseau

L'autoformation, ou formation par soi-même, correspond à une réflexion sur les éléments qui structurent sa propre vie.

L'hétéroformation, ou formation par les autres, est constituée de formations familiales, scolaires, socioculturelles, professionnelles... Le pouvoir des autres est dominant.

¹¹⁵ Ibid.

¹¹⁶ Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. Dans B. Courtois, & G. Pineau, *La formation expérientielle des adultes* (pp. 29-40). Paris: La Documentation Française.

¹¹⁷ Dans *Emile ou De l'éducation*, paru en 1762.

L'écoformation, ou formation par les choses, est celle qui provient du milieu dans lequel le sujet évolue, de l'environnement au sens matériel, physique et biologique.

« *Entre soi et les autres, les choses jouent un rôle essentiel (médiation). Dès lors, « les autres avec leurs mots ne sont plus vus comme les seules maîtres »* »¹¹⁸ (Denoyel, 1992)

3.2.1.4 L'alternance, un temps plein de formation

N. Denoyel propose de l'alternance la définition suivante :

« Temps plein de formation nécessitant une pédagogie de la réflexivité fondée sur le paradoxe de la continuité expérientielle, vécue dans l'articulation de la discontinuité des activités scolaire/universitaire et professionnelle/sociale. »¹¹⁹ (Denoyel, 2009b)

L'alternance introduit une discontinuité des activités mais se présente bien comme un temps plein de formation. « *C'est la relation entre les deux périodes qui est formatrice.* »¹²⁰ (Ozanam, 1973). En effet, selon les principes de J. Dewey, chaque expérience emprunte quelque chose aux expériences antérieures, modifie le sujet et donc influence les expériences futures. C'est la continuité expérientielle de l'alternance.

3.2.1.5 L'alternance, un dialogue

L'alternance génère des tensions inévitables. La logique du lieu de stage peut être complémentaire mais aussi contradictoire avec la logique du centre de formation. Cette « fonction polémique » de l'alternance oblige l'apprenant à devenir interrogateur. Pour être pleinement formatrice, cette « fonction polémique » doit être accompagnée. A ce titre, « *une ingénierie de l'accompagnement s'impose* »¹²¹ pour organiser l'accompagnement tutorial, l'accompagnement à la réflexivité. (Denoyel, 2012)

« [...] *le processus actif vécu est producteur de sens pour l'alternant si un dialogue entre les discontinuités des activités organise une continuité formative (autoformation) par la*

¹¹⁸ Op.Cit.

¹¹⁹ Denoyel, N. (2009b). Alternance. Dans J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 73-74). Toulouse: Editions érès.

¹²⁰ Ozanam, J. (1973). Les Maisons familiales, un anti-enseignement. *Education et développement* (n° 84), pp. 42-55.

¹²¹ Denoyel, N. (2012). Alternance dialogique et épistémologie de la continuité expérientielle. *Education permanente* (n° 193), pp. 105-118.

rencontre des autres (hétéroformation) et des choses (écoformation). »¹²² (Denoyel, 2005)
L'alternance est donc par essence de la formation expérientielle qui permet à l'alternant de construire du sens et des savoirs par un dialogue entre soi, les autres et les choses.

Allant dans ce sens, L.M. Bougès affirme que « *la pédagogie de l'alternance dans les MFR (est) une orchestration de la formation expérientielle.* »¹²³ (Bougès, 2014, p. 129)
L'accompagnement des moniteurs « *invite l'alternant à expliciter l'expérience dans deux directions : son expérience et celle de ses proches dans son milieu de vie.* »¹²⁴ On retrouve ici le rapport à soi (sa propre expérience) aux autres (l'expérience des proches) et aux choses (le milieu de vie). Cet accompagnement à l'explicitation de l'expérience n'est pas aisé. L'expérience est parfois dévalorisée, considérée comme routinière et sans renouvellement, banale. Elle est aussi difficile à mettre en mots. Les techniques développées par P. Vermersch (1994) sont alors utiles.¹²⁵ Notons au passage la réciprocité de la formation expérientielle dans l'alternance. Elle bénéficie également au « *tuteur qui, grâce au questionnement de l'alternant, se doit d'explicitier son expérience.* » (Bougès, 2014)¹²⁶

3.2.1.6 Rôle du groupe dans l'explicitation de l'expérience

Terminons cette partie sur l'expérience par le rôle du groupe de formation dans la mise en commun des expériences. C'est, d'après L.M. Bougès, « *la pierre d'angle de la pédagogie de l'alternance des MFR.* » (Bougès, 2014)¹²⁷ La confrontation des différentes expériences induit un questionnement. L'effort de verbalisation, de formalisation, effectué par chacun pour exposer son expérience au groupe permet la transformation de celle-ci. Nous retrouvons ici la dimension du « conflit socio-cognitif » inhérente à la dynamique de groupe, à l'interaction sociale que nous avons identifié comme principe fondamental de la formation d'adultes.¹²⁸ Nous retrouvons aussi la transformation de l'expérience du modèle de Kolb.

¹²² Denoyel, N. (2005). L'alternance structurée comme un dialogue. Pour une alternance dialogique. *Education permanente* (n° 163), pp. 81-88.

¹²³ Bougès, L.-M. (2014). La formation par alternance comme herméneutique expérientielle. *Education Permanente* (n° 198), pp. 127-139.

¹²⁴ Ibid. p 130

¹²⁵ Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.

¹²⁶ Op.Cit. p 133

¹²⁷ Ibid.

¹²⁸ Voir § [2.2.4.4 Dynamique de groupe](#)

3.2.2 La reconnaissance des acquis de l'expérience

Avec la prise en compte d'une expérience déjà constituée, se pose la question de la reconnaissance. Gaston Pineau (2013, p. 74) souligne « *la dimension vitale centrale de ce processus pour la formation permanente des personnes (...)* ». ¹²⁹ La reconnaissance ne se limite pas ainsi à une simple identification et validation d'acquis mais « *ces opérations sont les pointes sociales les plus visibles et acérées d'un mouvement de formation humaine de fond, entre un organisme vivant et ses environnements sociaux et physiques.* » ¹³⁰ (Pineau, 2013, p. 74) G. Pineau établit clairement le lien entre la reconnaissance de l'expérience, d'apprentissages et de savoirs non formels et informels ¹³¹, et la formation des personnes. En 1989, s'est tenu à l'université François Rabelais de Tours un séminaire sur la reconnaissance des acquis. Dans l'ouvrage paru en 1991 qui rend compte de ce séminaire, la reconnaissance des acquis est résumée en deux idées simples :

- Des savoirs sont acquis hors l'école, dans la vie, en action, par l'expérience, sur le tas ;
- Ces acquis demandent à être reconnus en formation ou en emploi. Les besoins de savoirs sont tels qu'aucun ne peut être négligé, quelle que soit son origine. (Pineau, 1991) ¹³²¹³³

Cependant cette reconnaissance ne va pas de soi et pose des problèmes importants car elle remet en cause une organisation de la société basée sur la suprématie des savoirs formels, appris à l'école ou à l'université.

Dans la suite de ce chapitre, après avoir éclairci quelques termes de vocabulaire, nous ferons un bref retour historique sur la mise en place progressive de cette reconnaissance en France et de ses évolutions législatives. Nous en soulignerons les différents enjeux et envisagerons quelques outils utilisés pour cette reconnaissance, en particulier la démarche de portfolio.

¹²⁹ Pineau, G. (2013). Reconnaissance et fonction formation: Quelle histoire? Quelle fonction existentielle? Quelle ingénierie? Dans P. Leguy, *Handicap, reconnaissance et formation tout au long de la vie* (pp. 72-89). Paris: Erès "Empan".

¹³⁰ Ibid.

¹³¹ Voir § suivant

¹³² Pineau, G. (1991). La reconnaissance des acquis: deux idées simples qui posent des problèmes complexes. Dans G. Pineau, B. Liétard, & M. Chaput, *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée* (pp. 11-17). Paris: L'Harmattan.

¹³³ Une nouvelle édition remise à jour de cet ouvrage est parue en 1997

3.2.2.1 Un peu de vocabulaire

Reconnaissance

Dans *l'ABC de la VAE*, B. Bergier propose la définition suivante :

La reconnaissance est d'abord un procédé d'identification permettant de distinguer quelque chose ou quelqu'un, puis un processus de discernement de sa propre identité, « se reconnaître soi-même », enfin un rapport de relation mutuelle qui amène l'individu à se considérer et à être reconnu comme membre d'une société donnée. (Bergier, 2009)¹³⁴

Dans le champ de la reconnaissance et de la validation des acquis de l'expérience, ces trois dimensions sont présentes. L'expérience de la personne est identifiée, nommée, sortie de l'ombre. La validation des acquis par un diplôme ou par une équivalence permet en outre à la personne d'être reconnue et de se reconnaître elle-même. Enfin, « *par le processus de validation, dans ses formes d'accompagnement comme dans l'organisation de son jury, lorsque le processus se déroule normalement jusqu'à son terme, il y a reconnaissance mutuelle du candidat et des professionnels qui l'accompagnent ou le jugent ; il y a construction d'un lien social à travers leur sentiment réciproque d'être redevables les uns envers les autres.* » (Bergier, 2009)¹³⁵

Pour G. Pineau, la reconnaissance « *vise à discerner dans le magma expérientiel vécu des apports spécifiques et à les prendre en compte.* » (Pineau, 1998)¹³⁶ Dans cette vision, la reconnaissance est un processus dynamique qui comprend trois étapes :

- Une préalable à la définition de la situation de diagnostic : pourquoi, pour qui, comment ?
- Un retour historique d'expression de vécus
- Une identification et pondération des acquis. (Pineau, 1998)

M. Farzad et S. Paivandi estiment alors que « *la reconnaissance doit être comprise dans ses dimensions personnelles, sociales et institutionnelles. (...) L'aspect personnel de reconnaissance des acquis concerne l'analyse que l'individu (évalué) fait de ses propres*

¹³⁴ Bergier, B. (2009). Reconnaissance(s) par la VAE. Dans J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 190-191). Toulouse: Erès.

¹³⁵ Ibid. p 191

¹³⁶ Pineau, G. (1998). Acquis (Reconnaissance des). Dans P. Champy, & C. Etévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (éd. 2ème édition, pp. 33-34). Paris: Nathan.

expériences, de son parcours de vie, de ses motivations et de son projet personnel, social ou professionnel. (...) L'aspect institutionnel quant à lui concerne les démarches d'évaluation et de reconnaissances effectuées par une institution (établissement scolaire, entreprise, milieu social et entourage personnel). » (Farzad & Paivandi, 2000)¹³⁷

Acquis de l'expérience:

I. Cherqui Houot¹³⁸ propose la définition suivante :

Toute trace héritée d'un apprentissage, quels qu'en soient les modalités et les lieux d'acquisition, et qui a modifié durablement et significativement la façon de connaître, de se connaître, ou d'agir sur le monde d'une personne donnée. (Cherqui Houot, 2001, p. 31)

Notons que dans la réalité d'une démarche de VAE par exemple, le jury cherche à établir la véracité d'une expérience en omettant parfois d'interroger les connaissances issues de cette expérience, résultantes d'un apprentissage. De ce fait, on introduit un glissement de sens entre « expérience » et « acquis de l'expérience ». La durée d'une expérience et sa régularité sont importantes pour l'apparition d'acquis mais ne suffisent pas. L'acquis, la connaissance naît de la transformation de l'expérience au sens de Kolb dont nous avons parlé plus haut. Le rôle de l'accompagnement est de permettre cette transformation par le biais de l'explicitation, de la mise en mot de cette expérience.

Apprentissage informel

Cette définition est tirée d'un document du CEDEFOP¹³⁹¹⁴⁰.

Apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. (CEDEFOP, 2009)

¹³⁷ Farzad, M., & Paivandi, S. (2000). *Reconnaissance et Validation des acquis en formation*. Paris: Anthropos.

¹³⁸ Cherqui Houot, I. (2001). *Validation des acquis de l'expérience et universités, quel avenir?* Paris: L'Harmattan.

¹³⁹ CEDEFOP : Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle. C'est le centre de référence de l'Union européenne pour la formation et l'enseignement professionnels, créé en 1975.

¹⁴⁰ CEDEFOP. (2009). *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels*. Luxembourg: Office des publications de l'Union Européenne.

L'UNESCO propose une définition très proche de « l'éducation informelle » :

Le processus, se poursuivant tout au long de la vie, permettant d'acquérir des comportements, des valeurs, des compétences et des connaissances, en dehors d'un système structuré, à partir d'expérience quotidiennes, d'influences éducatives et d'autres ressources de son environnement.

Dans ces deux définitions, le rôle de l'environnement familial, social et professionnel dans la vie de tous les jours est souligné ainsi que le caractère non structuré des apprentissages.

Apprentissage non formel

Apprentissage intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas toujours explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources), mais comportent un important élément d'apprentissage. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant. (CEDEFOP, 2009)

On relèvera la mention des apprentissages découlant des activités familiales ou culturelles. C'est bien l'expérience de la personne prise dans toutes ses dimensions, professionnelle, familiale, sociale, culturelle... qui est à prendre en compte.

Au niveau européen, en 2006, la « Task Force MLL »¹⁴¹, groupe de travail créé par la commission européenne distingue l'éducation formelle, la formation non formelle et l'apprentissage informel (Möbus, 2007)¹⁴² et propose une classification des activités d'apprentissage et de formation utilisant sept critères. D. Cristol et A. Muller (2013)¹⁴³ ont regroupé ces critères dans le tableau suivant :

l'éducation formelle	l'intentionnalité, l'organisation, le cadre institutionnel et la localisation, la structure hiérarchisée par niveau, les conditions d'admission, l'inscription, la méthode d'enseignement, la durée et la programmation.
la formation non formelle	l'intentionnalité, l'organisation, le cadre institutionnel et la localisation
l'apprentissage informel	l'intention

Tableau 8:

Les critères de catégorisation de l'éducation formelle, de la formation non formelle et de l'apprentissage informel (selon la « Task Force MLL » de la Commission européenne, 2006)

¹⁴¹ La « Task Force MLL (Measuring Life Long Learning) » a pour objectif de « mesurer » la formation tout au long de la vie.

¹⁴² Möbus, M. (2007). Mesurer la formation tout au long de la vie. *Net.doc29* . CEREQ.

¹⁴³ Cristol, D., & Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs* (n° 32), pp. 11-59.

En résumé, l'informel, dont l'intentionnalité est plus ou moins avérée, se définit donc par opposition à ce qui est formel, autrement dit tous les apprentissages issus d'un système de scolarisation ou de formation dite initiale et reconnus par la délivrance d'un diplôme. Entre ces deux formes, le « non-formel » est l'ensemble des apprentissages réalisés au sein d'associations ou d'organismes de formation, parallèlement à un programme de formation identifié, et non sanctionnés par un diplôme.

3.2.2.2 Un peu d'histoire

La reconnaissance des acquis de l'expérience commence en France en 1934, au CNAM.¹⁴⁴ Entre les deux guerres un besoin important d'ingénieurs dans les entreprises se fait sentir. A cette demande du monde du travail, l'Etat répond en créant les « titres d'ingénieurs diplômés par l'Etat ». Il s'agit d'une validation totale sur la base d'un dossier, d'un entretien et de la soutenance d'un mémoire dans le champ professionnel. Ce dispositif reste assez confidentiel, profitant à une centaine de personnes par an.

En 1984, la loi Savary réforme l'enseignement supérieur et surtout l'université. Elle précise aussi les missions de l'enseignement supérieur parmi lesquelles figure la formation continue. Dans la lignée de cette loi, le décret du 23 Août 1985 permet la validation des acquis personnels et professionnels dans le but d'intégrer un cursus sans justifier d'un niveau académique préalable attesté par un diplôme. C'est un outil pour la promotion sociale et l'éducation permanente. Son article 5 stipule que

« *Peuvent donner lieu à validation :*

- *toute formation suivie par le candidat dans un établissement ou une structure de formation publique ou privée, quels qu'en aient été les modalités, la durée et le mode de sanction ;*
- *l'expérience professionnelle acquise au cours d'une activité salariée ou non salariée, ou d'un stage ;*
- *les connaissances et les aptitudes acquises hors de tout système de formation. »*¹⁴⁵

La VAPP 85¹⁴⁶ a une fonction prédictive. Les prérequis du candidat sont évalués afin de s'assurer qu'il pourra bien suivre la formation. Formation qui devra être suivie en totalité

¹⁴⁴ CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers.

¹⁴⁵ Article 5 du décret n° 85-906 du 23 août 1985

ainsi que ses modalités d'évaluation. Le candidat fournit des preuves de nature déclarative à une commission pédagogique.

La loi du 20 juillet 1992 va plus loin en reconnaissant que « *les activités professionnelles produisent des compétences et des savoirs et que ces derniers peuvent être pris en compte, au même titre que ceux issus de la formation, pour l'obtention des diplômes.* » (Liétard, 2011, p. 549)¹⁴⁷ Le droit est reconnu aux personnes de ne pas réapprendre ce qu'elles savent déjà. La loi de 92 permet de se voir délivrer une partie seulement d'un diplôme. Pour obtenir le diplôme en entier, il faut suivre une partie du cursus et subir les épreuves terminales. Elle ne brise pas le tabou de la délivrance complète d'un diplôme sans formation. La VAP 92 a une fonction sommative, les preuves de nature déclarative du candidat permettent à un jury d'évaluer ses pré-acquis.

La loi de modernisation sociale de Janvier 2002 franchit le dernier pas en permettant la délivrance totale d'un diplôme sur la foi de l'expérience. Elle étend cette voie d'acquisition à tous les titres et diplômes et réduit à trois ans au lieu de cinq la durée de l'expérience requise pour effectuer une demande de validation des acquis. En passant de la notion « d'acquis professionnels » à celle « d'acquis de l'expérience », la loi de 2002 devient un outil pour la formation tout au long de la vie. Elle prend place dans un double contexte : l'harmonisation européenne portant sur l'emploi et la formation et une forte motivation politique pour augmenter le niveau de qualification de la population française.

- L'harmonisation européenne débouchera sur la mise en place du système LMD¹⁴⁸ dans l'enseignement supérieur et la création des ECTS¹⁴⁹ et des ECVET.¹⁵⁰

¹⁴⁶ Validation des Acquis Professionnels et Personnels suivant le décret de 1985 (souvent réduite en VAP 85)

¹⁴⁷ Liétard, B. (2011). La validation des acquis de l'expérience. Dans P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 547-561). Paris: Dunod.

¹⁴⁸ LMD : lire Licence, Master, Doctorat

¹⁴⁹ ECTS : lire European Credit Transfert System. Un système de crédits est une méthode qui permet d'attribuer des crédits à toutes les composantes d'un programme d'études. La définition des crédits au niveau de l'enseignement supérieur se base sur les paramètres suivants : charge de travail de l'étudiant, nombre d'heures de cours et objectifs de formation.

¹⁵⁰ ECVET : lire European Credit system for Vocational Education and Training. C'est un système européen de crédit d'apprentissages pour l'enseignement et la formation professionnels.

- Au niveau qualification, la France est à cette époque 13^{ème} au regard des statistiques de l'OCDE¹⁵¹. Cela pose des problèmes démographiques dans les entreprises, quand les salariés les plus anciens sont moins diplômés que les jeunes. Cela pose également des problèmes pour la certification des organisations et des entreprises.

La VAE 2002 a une fonction sommative mais aussi formative voire formatrice, par le retour réflexif qu'elle propose au candidat au cours de l'élaboration de son dossier. L'évaluation du jury porte sur les acquis du candidat qui sont attestés par des preuves de nature déclarative mais qui peuvent aussi reposer sur l'observation ou la simulation. Elle ouvre une quatrième voie de certification, à côté de la voie scolaire, de l'apprentissage, de la formation continue, en permettant la délivrance d'une certification complète sur la base de l'expérience. C'est toute la certification qui est concernée, les diplômes, les titres homologués et les CQP¹⁵² (et non plus seulement certaines catégories de diplômes). En effet, la loi de 2002 porte aussi une réforme de la certification professionnelle et crée le RNCP.¹⁵³

La loi du 4 mai 2004 relative à la formation tout au long de la vie a confirmé les objectifs du dispositif VAE 2002 et créé de nouveaux outils, notamment par la reconnaissance d'un droit individuel à la formation (DIF).

La loi de 2009 relative à l'orientation et à la formation vise à corriger les inégalités, à organiser les transitions professionnelles et à réorganiser le pilotage du système emploi, formation par la contractualisation entre les principaux acteurs (OPCA, Région, Etat...). Elle crée un droit à l'information et à l'orientation et renforce le développement de la formation tout au long de la vie. La VAE devient un outil de « *sécurisation des parcours* ». Le passeport orientation formation est créé.

Enfin, la loi « Formation professionnelle, emploi et démocratie sociale » de 2014 transforme le DIF en CPF¹⁵⁴ qui suit chaque salarié depuis l'âge de 16 ans, tout au long de sa carrière, même en période de chômage. Le Compte Personnel de Formation se veut être un véritable outil de pilotage de carrière dans lequel la reconnaissance des acquis pourra trouver sa place.

¹⁵¹ OCDE : lire Organisation de Coopération et de Développement Economiques

¹⁵² CQP : lire Certificat de Qualification Professionnelle.

¹⁵³ RNCP : lire Répertoire National des Certifications Professionnelles.

¹⁵⁴ CPF : lire Compte Personnel de Formation.

3.2.2.3 Les enjeux de la reconnaissance des acquis

La reconnaissance des acquis est trop souvent reliée voire confondue avec la validation et la certification. Elle représente bien plus que cela. Elle influe sur la motivation en formation en permettant l'individualisation des parcours, elle participe à la gestion des compétences, à la gestion des ressources humaines au sens large...

Au niveau des personnes, une démarche de formation et d'orientation tout au long de la vie

S'engager dans une démarche de reconnaissance et de validation de ses acquis est pour une personne, avant tout, un processus de formation. La formalisation de ses expériences permet de mettre en lumière les savoirs acquis et de les comparer avec les savoirs exigés dans les référentiels. Cette prise de conscience et la reconnaissance de ses pairs qui en découle est aussi un puissant levier de valorisation des praticiens. Parlant de la reconnaissance au travail, G. Jobert (2011)¹⁵⁵ explique qu'un des obstacles à cette reconnaissance est précisément le caractère par nature invisible du travail. « *C'est lorsque le travail n'est pas fait ou qu'il est mal fait qu'il devient visible.* » Une démarche de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience est donc un moyen de mise en lumière du travail et des compétences qui y sont associées et un levier de valorisation et d'estime de soi. L'explicitation des savoirs développe le pouvoir d'agir, permet « *d'élaborer des projets et de construire son parcours professionnel et, plus largement, son parcours de vie.* » (Liétard, 2011)¹⁵⁶ Parcours de vie qui sont justement devenus chaotiques, alternant périodes d'emploi, de chômage, de formation, dans la vie professionnelle et également dans la vie familiale (vie célibataire, séparations, remariages de plus en plus fréquents). Les générations actuelles doivent s'attendre à changer d'emploi bien plus souvent que leurs parents. Précédée d'un bilan personnel qui peut faire ressortir des atouts à mettre en avant, la démarche de reconnaissance et de valorisation des acquis permet de préparer la personne dans ses démarches de recherche d'emploi et de formation, dans ses problématiques de mobilité professionnelle, dans son développement de carrière. La reconnaissance des acquis est aussi un moyen d'adaptation aux nouveaux emplois qui requièrent du personnel de plus en plus qualifié. Il est donc important de « *traiter durant*

¹⁵⁵ Jobert, G. (2011). Intelligence au travail et développement des adultes. Dans P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et techniques de la formation* (éd. 3ème édition, pp. 357 - 381). Paris: Dunod.

¹⁵⁶ Op.Cit. p 555

toute la vie sur un pied d'égalité l'expérience professionnelle et la formation initiale ou continue. » (Farzad & Paivandi, 2000)¹⁵⁷

Au niveau des centres de formation, un renversement de valeurs

En permettant l'individualisation, ou la personnalisation, des parcours et des méthodes de formation, la reconnaissance des acquis engendre un bouleversement des ingénieries de formation. La diversité des expériences, des parcours de vie, des trajectoires scolaires induit une hétérogénéité que les centres de formation doivent intégrer. Il leur faut passer d'un modèle linéaire et homogène à un modèle d'alternance permanente entre travail, formation, chômage. « *Dans ce contexte, l'individualisation consiste à mettre en place un dispositif qui optimise, pour chaque sujet, ses chances de maîtriser l'apprentissage visé parce qu'il tient compte de ses acquis préalables et qu'il lui permet d'intervenir dans ses activités d'apprentissage.* » (Farzad & Paivandi, 2000)¹⁵⁸

La reconnaissance des acquis permet de raccourcir les durées de formation en accordant des équivalences, des dispenses de modules. Elle doit prendre en compte tout le parcours de la personne et bien sûr tenir compte de ses choix et de ses besoins, de ses façons d'apprendre et de ses objectifs. Elle doit valoriser les acquis et non pointer les manques.

Au niveau social, un vecteur d'égalité

En permettant à chacun, sans tenir compte de sa formation initiale antérieure, l'accession à un diplôme ou à une certification, la reconnaissance des acquis est un moyen de promotion sociale. Elle répond à « *une exigence de justice dans le domaine de formation vis-à-vis de gens venant de divers contextes* ». (Farzad & Paivandi, 2000)¹⁵⁹ La reconnaissance des acquis peut permettre d'offrir une seconde chance d'accéder au savoir à des personnes laissées de côté par le système scolaire classique, dans la mesure où celui-ci ne tient pas compte des singularités de chacun. Elle permet ainsi à chacun de rester compétitif dans une société où les connaissances sont vite périmées, où l'accès à l'emploi est conditionné à un niveau de diplôme.

¹⁵⁷ Op.Cit. p 7

¹⁵⁸ Op.Cit. p 5

¹⁵⁹ Op.Cit. p 11

Au niveau des entreprises et des organisations, un outil de gestion des ressources humaines

Dans un contexte de mondialisation, les entreprises sont contraintes à des restructurations qui les amènent à redéfinir les postes de travail, à élargir les responsabilités de leurs personnels et à renforcer la polyvalence ou la poly-compétence des employés. L'accélération des évolutions professionnelles et l'incertitude qui en découle oblige les entreprises à repérer les potentialités des salariés et leur capacité à évoluer, se former, acquérir de nouvelles compétences. L'Accord National Interprofessionnel¹⁶⁰ (ANI) du 5 décembre 2003 précise que :

« Conscients que le développement de l'accès à la formation est un enjeu majeur pour la société française et européenne et partageant l'ambition et la volonté d'accroître de manière décisive et efficace l'accès de tous à la formation tout au long de la vie professionnelle, les parties signataires du présent accord se donnent pour objectif :

- de permettre à chaque salarié d'être acteur de son évolution professionnelle grâce aux entretiens professionnels dont il bénéficie ou aux actions de bilan de compétences ou de validation des acquis de l'expérience auxquelles il participe, (...) »

L'article 1.3 ajoute :

« Etant donné le caractère formateur des activités professionnelles et afin d'en reconnaître la valeur, tout salarié doit pouvoir bénéficier de la validation des acquis de son expérience, dans le cadre du dispositif législatif et réglementaire en vigueur. »

L'ANI de 2003 mettait en place le « passeport formation » afin de « *favoriser la mobilité interne ou externe* » des salariés et la réforme de 2009 renforcera la VAE en en faisant un moyen privilégié de « *sécurisation des parcours* » et de développement du nouveau droit à l'orientation tout au long de la vie qu'elle crée.

Enfin, la généralisation de l'utilisation des nouvelles technologies dans les entreprises modifie le rapport de celles-ci avec les centres de formation. Ces derniers doivent intégrer de plus en plus de connaissances créées par le monde du travail et dans certains domaines, c'est l'entreprise qui est à l'origine des connaissances enseignées dans les centres de

¹⁶⁰ Accord National Interprofessionnel relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle.

formation qui perdent ainsi leur rôle de production de savoirs. Les modifications de rapport au temps et aux savoirs créées par ces nouvelles technologies ont des répercussions en termes de restructuration et de gestion des ressources humaines qui peuvent trouver des éléments de réponse avec la reconnaissance des acquis.

Tous ces enjeux ont été clairement identifiés dans les deux forums mondiaux de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (Paris, octobre 2008 ; Shanghai, juillet 2011). En soulignant les limites d'un système éducatif formel, l'importance des contextes sociaux, professionnels et familiaux ainsi que la multiplicité des savoirs et des compétences acquis par l'expérience ont été abondamment illustrés. Ces savoirs acquis par des formes d'éducation informelle¹⁶¹ permettent l'insertion sociale, familiale et professionnelle des personnes en luttant contre l'exclusion. Les actes du premier forum mondial soulignent que « *prendre en compte l'informel, c'est être le promoteur d'une vision de l'homme en devenir. Cela signifie reconnaître la possibilité de transformation de la personne par l'expérience. [...] C'est donc chercher dans l'informel ce qui nous « éduque tout au long de la vie » et, du même coup, se pencher plus avant sur ce que révèlent les travaux de recherche sur le quotidien, l'autoformation, l'éco formation.* » (Laboratoire EXPERICE, 2009)¹⁶²

3.2.2.4 Les outils de la reconnaissance et de la validation des acquis en situation de formation

Une démarche de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience comprend plusieurs étapes : « *évaluation, reconnaissance, équivalence et validation* » (Farzad & Paivandi, 2000)¹⁶³. A chacune de ces étapes correspond des outils. En outre, ces outils peuvent varier d'un individu à l'autre ou d'une institution à l'autre. Mais cette démarche ne se résume pas à l'utilisation d'outils. Elle suppose l'implication des différents acteurs. Il est très difficile pour une personne de reconnaître ses propres acquis, aussi un accompagnement qui institue un cadre légitime est indispensable.

¹⁶¹ Voir les définitions proposées ci-dessus de l'[Apprentissage informel](#)

¹⁶² Laboratoire EXPERICE. (2009). Le premier Forum mondial de l'Education et de la formation tout au long de la vie: Analyses transversales et propositions. *Actes du 1er forum mondial de l'éducation et de la formation tout au long de la vie* (pp. 66-87). Paris: Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Article collectif sur une proposition d'Hélène Bézille.

¹⁶³ Op.Cit. p 141

Dans une situation de formation, le formateur peut être cet accompagnateur. Il devra faire face à deux difficultés pour choisir le bon outil : juger les compétences et les habiletés d'une personne qu'il ne connaît pas, et ne s'intéresser qu'aux objectifs de la formation et non à la façon dont les apprentissages ont été faits. Deux paramètres vont guider ce choix d'outil. Il devra tenir compte de la demande de la personne pour ainsi favoriser son implication personnelle et répondre à une exigence institutionnelle de faisabilité, d'équité, d'efficacité. Le plus important étant de permettre à la personne « *de mieux se connaître, de se faire connaître et de se faire reconnaître. [...] Dans une telle perspective, l'outil doit être conçu comme le support d'une démarche au cours de laquelle l'individu co-opère avec le lieu de formation* ». (Farzad & Paivandi, 2000)¹⁶⁴ Ceci permet une diminution de la disparité des positions. A bien des égards on retrouve dans cette démarche les fondamentaux de l'accompagnement tels que définis par M. Paul et dont nous avons parlé plus haut¹⁶⁵ (une relation, un cheminement, un cadre, une disparité des fonctions avec recherche de parité dans la posture...). Notons également que le choix de l'outil est en outre influencé par l'institution qui a ses propres règles, habitudes ou traditions.

En résumé, on pourrait dire avec M Farzad et S Paivandi (2000, p. 147) que le « *bon outil, c'est celui qui permet d'être au plus près de la réalité : celle de l'individu et celle de l'institution, produisant des effets multiples tant dans le domaine de la connaissance de soi-même et de sa propre histoire de vie que dans celui de l'acquisition de nouvelles orientations adaptées aux situations.* »

En simplifiant un peu, on peut dire que deux catégories d'outils existent. Ceux qui privilégient une dimension qualitative pour aboutir à une évaluation objective des acquis et ceux, plus qualitatifs et transversaux, qui s'intéressent à toute la complexité de l'individu.

Le CEDEFOP (2009)¹⁶⁶, dans les *lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels*, propose la classification suivante :

- discussion: donne au candidat l'occasion de démontrer la profondeur de ses connaissances en même temps que ses facultés de communication;
- méthodes déclaratives: fondées sur l'identification et l'enregistrement par l'individu de ses compétences propres, normalement signées par une tierce personne en vue de vérifier l'autoévaluation;

¹⁶⁴ Op.Cit. p 143

¹⁶⁵ Voir le § [Les fondamentaux de l'accompagnement](#)

¹⁶⁶ Op.Cit. p 65

- entretiens pouvant permettre de clarifier les questions soulevées dans les justificatifs présentés et/ou d'examiner l'ampleur et la profondeur des acquis;
- observation: extraire la preuve de la compétence d'un individu alors qu'il effectue des tâches quotidiennes au travail;
- méthode du portfolio: utiliser une combinaison de méthodes et d'instruments employés par étapes consécutives, en vue de produire un dossier cohérent ou un jeu d'échantillons de travail illustrant de différentes manières les qualifications et les compétences d'un individu.
- présentation: peut être formelle ou informelle et être utilisée pour vérifier la capacité à présenter des informations de manière appropriée au sujet et à l'audience;
- simulation et preuve extraite du travail: consiste à placer les individus dans une situation remplissant tous les critères d'un scénario proche de la vie réelle et permettant d'évaluer leurs compétences;
- tests et examens: identification et validation de l'apprentissage informel et non formel par le biais ou avec le soutien d'examens organisés au sein du système formel.

Ces catégories regroupent des méthodes variées, plutôt objectives et quantitatives, observées dans les différents pays européens et répertoriées par l'Inventaire européen de la validation de l'apprentissage non-formel et informel, coordonné par le CEDEFOP¹⁶⁷.

D'autres méthodes plus transversales et qualitatives ont été listées par M Farzad et S Paivandi (2000):

- L'histoire de vie
- L'autobiographie raisonnée
- La méthode du profil expérientiel
- L'entretien
- Le portfolio

¹⁶⁷ Cet inventaire européen en est à sa cinquième édition 2004, 2005, 2007/2008, 2010 et 2014.

On le remarque, l'entretien et le portfolio se retrouvent dans les deux listes. Ces méthodes sont en effet considérées parmi les plus efficaces. Permettant une évaluation quantitative et objective des acquis elles sont en outre très puissantes pour expliciter et mettre en mots l'expérience et ainsi permettre sa transformation. Ces méthodes en favorisant un retour réflexif sur son propre parcours sont très autonomisantes et développent le pouvoir d'agir.

Nous allons dans les lignes qui suivent nous arrêter un moment sur la démarche de portfolio pour la détailler un peu.

3.2.2.5 La démarche de portfolio

Le portfolio est donc un des outils d'orientation, de formation et de reconnaissance de l'adulte « tout au long de sa vie ». On peut trouver plusieurs définitions du portfolio. Dans la préface du livre de J. Layec (2006)¹⁶⁸, J. Aubret présente le portfolio comme un dossier pouvant justifier de ses propres acquis :

« Le portfolio est classiquement défini comme un dossier personnel de formation et de compétences comportant les preuves d'acquis de formation et d'expérience. » (Aubret, Préface, 2006)¹⁶⁹

Dans un chapitre sur l'orientation professionnelle des adultes, J. Aubret précise :

On peut définir (le portfolio) comme une démarche caractérisée par un double processus d'analyse et de synthèse des expériences personnelles, sociales et professionnelles, en vue de faire émerger les compétences qu'elles ont engendrées, de coder ces compétences dans un langage qui permet d'en mémoriser le contenu pour soi ou pour autrui, et de rechercher les « preuves » qui peuvent attester de leur réalité pour autrui dans la négociation sociale. (Aubret, 2011)¹⁷⁰

Le portfolio est ainsi présenté comme une démarche avec des objectifs et des étapes. Cet exercice exige de pouvoir à la fois opérer une centration sur soi pour reconnaître ses propres acquis et se mettre à la place d'autrui pour faire reconnaître ses acquis en fonction des attentes de l'interlocuteur. Ces deux postures dépendent de l'objectif assigné au portfolio.

¹⁶⁸ Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*. Paris: L'Harmattan.

¹⁶⁹ Aubret, J. (2006). Préface. Dans J. Layec, *Auto-orientation tout au long de la vie: le portfolio réflexif* (pp. 7-10). Paris: L'Harmattan.

¹⁷⁰ Aubret, J. (2011). L'orientation professionnelle des adultes. Dans P. C. Carré, *Traité des sciences et techniques de la Formation* (pp. 527-545). Paris: Dunod.

J. Layec (2006) identifie trois conceptions de l'outil portfolio qui recouvrent des objectifs différents :

- **Une conception capitaliste de l'outil.** Le portfolio est alors davantage un « portefeuille » de compétences concret, parfois préformaté, dans lequel on s'attache à identifier et lister les différentes formations suivies, les emplois occupés, les stages, les responsabilités assumées en gardant et collectant les traces pouvant attester des compétences développées à ces occasions. L'objectif est simple et clair, « *il s'agit [...] de garder des traces, de formaliser et de capitaliser ces informations sur le parcours professionnel, qui, sans ce travail régulier de compilation, seraient oubliées.* » (Layec, 2006, p. 59) ¹⁷¹ L'outil favorise et sécurise la mobilité professionnelle, il répond à un enjeu de traçabilité du parcours professionnel et joue en somme le rôle de passeport pour les transactions professionnelles. Cette logique de l'outil est celle souvent retrouvée dans la conception d'eportfolios¹⁷², notamment ceux proposés par les organisations, les entreprises ou par exemple les conseils régionaux. C'est aussi la forme du passeport orientation formation créé par la loi de 2009 dont nous avons parlé plus haut. On notera qu'il existe cependant des plateformes d'eportfolios dans lesquelles la personne est libre de construire ses propres pages et d'y faire figurer les informations de son choix, dans l'approche de son choix.
- **Une conception existentielle de l'outil.** Dans cette logique, pas d'outil préconçu mais une feuille de route qui présente une démarche. Elaborée au Québec par Ginette Robin, cette démarche se rapproche des autobiographies raisonnées d'Henri Desroches et des histoires de vie de Gaston Pineau. L'objectif est de permettre à la personne, par un accompagnement adapté, d'identifier ses expériences et les savoirs développés à ces occasions mais implicites. En rendant explicites ces savoirs cachés, on permet à la personne de les réutiliser dans l'avenir dans d'autres occasions et de les faire reconnaître par d'autres. On parle communément de portfolio de compétences.
- **Une conception formative de l'outil.** Le portfolio, qu'on peut nommer « portfolio des apprentissages », vise alors à « *développer ses capacités d'auto-*

¹⁷¹ Op.Cit. p 59

¹⁷² On entend par eportfolio un portfolio numérique accessible en ligne par internet.

analyse et d'auto-évaluation, de trouver la dimension personnelle de son apprentissage. [...] L'activité de formation est essentiellement un travail sur soi-même, librement construit et voulu grâce à des moyens qui s'offrent ou qu'on nous offre ou que l'on se procure. » (Layec, 2006, p. 65)¹⁷³ Cette démarche développe les capacités réflexives, « *l'analyse de son propre fonctionnement intellectuel* ». A partir d'expériences vécues, l'objectif est de se questionner, de s'évaluer pour « *s'auto-réajuster au besoin* ». C'est la démarche utilisée par la VAE, dans laquelle le candidat présente son portfolio devant un jury. Dans cette acception, le portfolio a une visée de formation et de certification.

J. Weiss (2000)¹⁷⁴ propose un tableau de comparaison des objectifs du portfolio.

Fonctions formatives du portfolio	Fonctions attestatives du portfolio
<ul style="list-style-type: none">• encourager l'évaluation centrée sur la progression des apprentissages• favoriser l'autoévaluation, la conscientisation, l'apprentissage autonome et exercer la réflexion métacognitive• constituer un support pour des entretiens avec les parents, des responsables de formation ou des employeurs	<ul style="list-style-type: none">• constituer un bilan de compétences scolaires et/ou non-scolaires, sociales et professionnelles• assurer un suivi de la formation de l'école à l'emploi• soutenir et légitimer des reconversions professionnelles• valider des acquis scolaires et/ou non-scolaires en en fournissant les preuves• certifier des compétences complexes

Tableau 9:

Les objectifs du portfolio (J.Weiss)

H. Breton (2013)¹⁷⁵, dans la présentation d'un travail de recherche mené auprès d'étudiants en master engagés dans une démarche de portfolio réflexif, faisait le constat que « *les démarches de portfolio oscillent entre deux finalités. La première vise le développement de l'employabilité en réalisant l'inventaire des emplois, fonctions et missions du parcours*

¹⁷³ Op.Cit. p 65

¹⁷⁴ Weiss, J. (2000). Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. *Revue française de pédagogie*, n°132, pp. 11-22.

¹⁷⁵ Breton, H. (2013). La démarche portfolio : entre inventaire des expériences et pratique réflexive. *Education permanente* (n° 196), pp. 99-110.

professionnel. La seconde est formative et s'appuie sur le développement des capacités réflexives. » Il proposait le tableau récapitulatif suivant, très semblable au précédent.

	<i>Portfolio</i> « inventaire des expériences »	<i>Portfolio</i> « à visée réflexive »
<i>Objectif énoncé au début de la démarche</i>	Développer son employabilité. Reconstruire son curriculum vitae.	Repérer ses priorités professionnelles. formaliser ses acquis.
<i>Activités réflexives sur le parcours professionnel.</i>	Mise en ordre chronologique des emplois. Description des fonctions et des missions.	analyse des périodes d'emploi, des moments marquants et des transitions. analyse des expériences significatives, des acquis expérientiels et des valeurs dans le travail.
<i>Analyses réflexives des habiletés et des compétences.</i>	Formalisation des compétences. Collecte et classification des preuves.	Repérage des expériences et des contextes apprenants. formalisation des acquis de l'expérience.

Tableau 10:

Les démarches portfolio entre « inventaire des expériences » et « analyses réflexives ».
(H.Breton)¹⁷⁶

A titre personnel, et dans la mesure où nous traitons des outils de la reconnaissance des acquis en formation, nous rapprochons ces deux fonctions ou orientations du portfolio des deux dimensions de la fonction formation identifiée par G. Pineau (2013, p. 79)¹⁷⁷, la dimension professionnelle et la dimension existentielle.

A l'inverse de la première conception de l'outil, qui peut s'aborder seul pour réaliser un simple inventaire, les deux dernières conceptions nécessitent un accompagnement tourné vers l'auto-formation et l'auto-orientation ainsi que l'investissement et le support d'un groupe de pairs.

La démarche du portfolio réflexif proposée par J. Layec (2006)¹⁷⁸ part du principe que ces trois conceptions ne sont pas opposées mais complémentaires et qu'un même outil peut conduire dans des directions différentes en fonction de celui qui l'utilise.

Cette démarche, utilisable en autonomie, mais avec un accompagnement et le soutien d'un groupe de pairs, réalise en quelque sorte la synthèse des trois conceptions exposées ci-

¹⁷⁶ Op.cit. p 107

¹⁷⁷ Op.cit. pp 79-80

¹⁷⁸ Op.cit. pp 79-107

dessus. Après l'exposé et la discussion d'un contrat explicite qui vise à fixer les buts de la démarche, l'autonomie des participants, la confidentialité, la propriété des productions, le respect du travail d'autrui, les étapes de la démarche et le cadre institutionnel de la démarche, le portfolio réflexif comprend trois étapes.

« *Une étape de travail sur son monde à soi* »,

Etape au cours de laquelle on sera amené à travailler dans deux directions :

- réfléchir au sens que l'on veut donner à la démarche. On peut attendre de la réalisation du portfolio une reconnaissance personnelle et vouloir se « *réapproprier son expérience de vie* », ou bien attendre une reconnaissance professionnelle, pour négocier avec un employeur ou encore académique, pour faire valider ou reconnaître son expérience par un organisme de formation ou de certification (démarche de VAE par exemple).
- Faire un travail de rétrospective en explorant sa mémoire pour retracer ses expériences. Divers outils sont alors utilisables, tels que le CV détaillé, la bioscopie, le tableau chronologique, le récit autobiographique, le blason personnel, les lignes de vie...

A la fin de cette étape on réalise une auto-évaluation de son travail portant sur le vécu de la démarche, l'intérêt trouvé, les surprises, les difficultés, les ressources, les perspectives...

« *Une étape frontière entre soi et le monde* »

Dans cette étape, on repère encore deux axes de travail :

- L'identification des apprentissages réalisés en choisissant des expériences significatives que l'on présentera de manière détaillée. Par exemple, pour un poste occupé, on cherchera la fiche de poste, les activités effectivement réalisées, les responsabilités exercées... Chaque activité sera explorée pour en tirer les apprentissages et repérer des liens entre différents domaines d'activités.
- Une « *reconnaissance de soi par soi* » qui comprend un travail d'auto-évaluation des apprentissages et de regroupement de ces derniers pour dégager des compétences.

Là encore, une auto-évaluation de l'étape est nécessaire pour s'interroger sur sa capacité à repérer des expériences significatives, les présenter, identifier des apprentissages...

« Une étape de travail sur soi dans le monde »

Cette dernière étape est celle de la socialisation. Il faut choisir dans l'ensemble des éléments rassemblés dans les deux précédentes étapes ceux que l'on veut montrer. Ces informations doivent être rassemblées, organisées, et présentées dans un objet, un support qui évoluera dans le temps, qui ressemble à son auteur et qui corresponde à l'objectif fixé à la démarche.

La prise en compte de l'expérience en formation recouvre ainsi deux domaines.

- La formation expérientielle qui s'appuie sur l'alternance entre la pratique d'une activité professionnelle et la formation en centre. L'expérience est alors formatrice. Nous avons détaillé les principes de cette formation en alternance en partant notamment des théories de D. Kolb.
- La reconnaissance de l'expérience qui permet à chacun de faire valoir les savoirs acquis à travers une expérience passée, constituée. Cette reconnaissance peut conduire à une validation et une certification, elle peut aussi permettre une individualisation des parcours de formation.

Dans le chapitre qui suit, nous allons nous intéresser à l'individualisation de la formation des adultes et à l'utilité des Technologies de l'Information et de la Communication pour cette individualisation.

Chapitre 4. TIC et individualisation en formation d'adultes

Pour le dictionnaire Larousse, les TIC ou Technologies de l'Information et de la Communication représentent « *l'ensemble des techniques et des équipements informatiques permettant de communiquer à distance par voie électronique.* »¹⁷⁹ Pour entrer un peu plus dans le détail, l'institut statistique de l'UNESCO¹⁸⁰ (ISU) propose la définition suivante :

Ensemble d'outils et de ressources technologiques permettant de transmettre, enregistrer, créer, partager ou échanger des informations, notamment les ordinateurs, l'internet (sites web, blogs et messagerie électronique), les technologies et appareils de diffusion en direct (radio, télévision et diffusion sur l'internet) et en différé (podcast, lecteurs audio et vidéo et supports d'enregistrement) et la téléphonie (fixe ou mobile, satellite, visioconférence, etc.).

Pour appuyer sur l'importance des TIC dans l'enseignement l'acronyme TICE a fait son apparition. Les TICE sont les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement. Elles recouvrent les outils et produits numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'enseignement.

Appliquées au domaine de la formation, ces nouvelles technologies ont donné naissance à la formation ouverte à distance ou FOAD, ou e-formation ou e-learning.

Dans ce chapitre, après avoir défini la FOAD et le e-learning, nous en verrons les principaux outils et principes. Nous tenterons d'en exposer les effets. Dans une dernière partie, nous nous pencherons sur l'individualisation en formation des adultes et sur l'utilité des TIC pour cette individualisation des parcours de formation.

4.1 Le e-learning

La formation ouverte est une formation qui se déroule hors d'un organisme de formation, le vocable « ouverte » signifiant qu'il n'y a pas de restriction à l'accès des ressources pédagogiques mises à la disposition des apprenants. Avec le développement des moyens de

¹⁷⁹ Dictionnaire Larousse en ligne : www.larousse.fr

¹⁸⁰ UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

communication modernes et particulièrement l'internet, la formation ouverte peut se faire à distance, c'est la FOAD.

L'utilisation quasi obligatoire des ordinateurs et des technologies numériques pour cette modalité de formation amène à parler d'e-formation, en anglais e-learning. Le terme anglais s'impose désormais pratiquement partout et nous l'utiliserons donc pour la suite de nos propos.

4.1.1 Définition et typologies du e-learning

4.1.1.1 Qu'est-ce que le e-learning ?

Le terme e-learning apparaît dans les années 80 aux Etats-Unis et se répand en Europe à partir des années 2000. Une distinction était faite à cette époque entre un dispositif d'apprentissage en ligne sur internet, « e-learning », et l'utilisation de systèmes de communication comme les messageries ou les forums, le « collaborative learning ». Les systèmes de e-learning purs ou isolés ayant très vite montré leurs limites, on a mis en place des systèmes combinant e-learning, collaborative learning et séquences en présentiel.

« Le terme en vient alors à désigner tout dispositif de formation qui s'appuie sur un réseau local, étendu ou Internet pour diffuser, interagir ou communiquer. Cette définition inclut aussi bien les dispositifs d'enseignement à distance en temps réel via un réseau électronique (« classes virtuelles », cours en visioconférence) que les dispositifs en temps différé faisant une place plus ou moins grande à l'autoformation. »
(Blandin, 2011)¹⁸¹

On peut ainsi considérer que le e-learning désigne tout dispositif de formation qui utilise un ordinateur.

T. Karsenti (2006) identifie plusieurs niveaux d'arrimage entre les TIC et l'éducation.

« De l'enseignement de l'informatique per se, en passant par l'usage des TIC pour aider à l'enseignement de disciplines spécifiques, nous sommes passés à l'intégration pédagogique

¹⁸¹ Blandin, B. (2011). Le e-learning. Dans P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et techniques de la Formation* (pp. 445-463). Paris: Dunod.

*des TIC (niveau III) et, surtout, à la nécessité de favoriser l'usage pédagogique des TIC par les élèves pour leur permettre de mieux apprendre (niveau IV). »*¹⁸²

Il nous semble que les dispositifs de e-learning relèvent des niveaux III et IV dans leur objectif de favoriser les apprentissages et de s'adapter aux personnes en fonction de leurs besoins et de leurs acquis.

4.1.1.2 Les différents types de e-learning

Nous pouvons identifier plusieurs types de e-learning selon certains critères tels que le mode d'accès, les configurations sociales, le degré de contrôle des interactions et le réalisme des situations. (Blandin, 2011)

En fonction du mode d'accès, on différenciera le e-learning proprement dit qui utilise un ordinateur fixe connecté à internet et le mobile-learning ou m-learning qui s'appuie sur des technologies mobiles (PDA¹⁸³ il y a quelques années, smartphones, tablettes,...). L'usage des appareils mobiles a permis l'apparition de pratiques sociales nouvelles, notamment chez les jeunes : « *mobilité dans l'espace physique, mobilité dans l'espace conceptuel, mobilité dans l'espace social.* » (Blandin, 2011)¹⁸⁴ Ces technologies mobiles permettent de faire apparaître la question de « *l'apprentissage en contexte* », au musée, en activités de loisirs, au travail... Cela nous renvoie à la définition de l'apprentissage informel que nous avons développé plus haut.¹⁸⁵ L'extension de cette dernière notion et le développement récent de technologies d'objets communicants (par le biais de puces RFID¹⁸⁶) nous amènent enfin à parler « d'ubiquitous learning » ou « u-learning ». A l'occasion de situations d'apprentissage informel en contexte, les objets deviennent eux-mêmes les fournisseurs d'informations, de motifs d'apprentissage.

Selon les configurations sociales, on différenciera le e-learning isolé ou la personne apprend seule, le collaborative learning dans lequel on apprend en groupe (nous avons déjà parlé de l'importance du groupe en formation) et le e-learning tutoré, caractérisé par la

¹⁸² Karsenti, T. (2006, Octobre). L'eportfolio, un outil pour relever le défi de la difficile intégration pédagogique des TIC en éducation ? *Enjeux pédagogiques* (n° 4), pp. 21-23.

¹⁸³ PDA : lire Personal Digital Assistant, l'ancêtre de la tablette et du smartphone.

¹⁸⁴ Op.cit. p 446

¹⁸⁵ Voir définition de l'[Apprentissage informel](#)

¹⁸⁶ RFID : lire Radio Frequency IDentification, en français, Identification par Radio Fréquence. Cette technologie permet d'identifier un objet, d'en suivre le cheminement et d'en connaître les caractéristiques à distance grâce à une étiquette émettant des ondes radio, attachée ou incorporée à l'objet.

présence ou la participation d'un tuteur. Nous pouvons même ajouter que se développent des dispositifs alliant le e-learning à la formation présentielle. Le e-learning ne doit pas s'apparenter à la « solo-formation » et d'après les conclusions d'une étude (Masie, 2001)¹⁸⁷ menée auprès d'entreprises sur les conditions d'acceptabilité du e-learning par les apprenants et les organisations, il ressort que la présence d'un tuteur, d'un groupe de pairs et le mélange de modalités de formation s'avèrent indispensables.

Une dernière typologie fait intervenir « *le degré de contrôle des interactions par l'apprenant et le réalisme des situations d'apprentissage proposées.* » (Blandin, 2011)¹⁸⁸ Cette dernière distinction fait la différence entre des techniques plus simples où l'apprenant réagit à des situations préenregistrées dans l'ordinateur et des techniques dites de « réalité virtuelle » (par exemple les simulateurs). Intermédiaire entre ces deux extrêmes, le serious game, inspiré des jeux vidéos offre des situations très réalistes avec des possibilités d'interaction très larges sans aller jusqu'au simulateur « pleine échelle » comme les simulateurs de vol par exemple.

M. Mingasson (2002)¹⁸⁹ propose le tableau suivant qui résume les avantages des différents types de e-learning.

	e-learning isolé	e-learning tutoré	e-learning tutoré + présentiel	e-learning tutoré + présentiel + groupes
Autonomie	+++	++	++	++
Déplacements	+++	+++	+	+
Personnalisation	+	+++	+++	+++
Support	-	++	++	+++
Jalonnement	-	+	++	+++
Echanges	-	+	++	+++

Tableau 11:

Comparaison des différents types de e-learning (M. Mingasson)

¹⁸⁷ Masie, E. (2001). *E-Learning: If We Build It, Will They Come ?*. Alexandria (Va): ASTD.

¹⁸⁸ Op.cit. p 448

¹⁸⁹ Mingasson, M. (2002). *Le guide du e-learning. L'organisation apprenante*. Paris: Editions d'Organisation.

Le tuteur est là pour éviter que l'apprenant ne choisisse un parcours inadapté. Le groupe quant à lui permet les discussions, les débats, les échanges d'expériences, la volonté de se convaincre. Il permet également « *la création de communautés dont on attend qu'elles perdurent pour devenir des groupes de pratiques participant activement à la formalisation des meilleures pratiques et concourant ainsi à l'amélioration de l'efficacité de l'entreprise.* » (Mingasson, 2002)¹⁹⁰

4.1.2 Le e-learning, une formation à distance

B. Blandin (2011) nous rappelle que la formation à distance (FAD) s'est développée en France grâce aux progrès de l'imprimerie et au déploiement des services postaux. Par la suite, la radio, la télévision et même le cinéma ont apporté leurs contributions au secteur de la formation. Le service des films du « musée pédagogique », ancêtre du CNDP¹⁹¹ est fondé en 1925. Enfin, l'utilisation de l'informatique se généralisera dans les années 90, avant l'apparition de l'Internet.

La formation à distance recouvre donc un ensemble de moyens et d'appellations (« éducation à distance », « enseignement à distance », « formation à distance », « formation ouverte et à distance » et « formation en ligne » ou « e-formation »). Il nous apparaissait nécessaire de clarifier la notion. Nous nous accordons sur la définition proposée par J.-J. Quintin (2008, pp. 12-15)¹⁹² :

La « formation à distance » (FAD) [se caractérise] par l'ensemble des traits distinctifs [suivants] :

- « Distance » séparant les différents participants à un moment donné du déroulement de la formation
- Utilisation de médias techniques assurant la communication entre les acteurs de la formation
- Implication d'une institution organisatrice et de ses représentants (enseignant-concepteur, enseignant-tuteur, coordinateur) dans la formation.

¹⁹⁰ Op.cit. p 23-24

¹⁹¹ CNDP : lire Centre National de Documentation Pédagogique

¹⁹² Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet - Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. Thèse de doctorat, Éducation. Université de Mons-Hainaut; Université Stendhal - Grenoble III, 2008. Français. <tel-00349013>.

Les éléments de cette définition nous amènent à explorer les techniques et les principes de conception des dispositifs d'e-learning.

4.1.3 Les techniques et outils du e-learning

Associé à l'utilisation de l'ordinateur, le e-learning regroupe au sein de « plateformes »¹⁹³ des outils variés. M. Lebrun (2005)¹⁹⁴ répertorie :

- Des documents de toutes sortes (textes, images, vidéos...), des cours interactifs, des exercices... qui peuvent être organisés en parcours pédagogiques ;
- Des outils de travail collaboratif tels que forum ou groupe de discussion, messagerie, messagerie instantanée (chat), audioconférence ou visioconférence, « classe virtuelle », wiki ;
- Des outils d'information (actualités, agenda des points clés du parcours, annonces...);
- Des outils permettant aux apprenants de déposer sur la plateforme les travaux qu'ils ont réalisés en dehors de la plateforme.

Les plateformes de e-learning portent le nom de LMS ou « Learning Management System ». Parmi les plus représentatives, citons « Moodle » ou « Claroline Connect »...

Marcel Lebrun est à l'origine de la plateforme Claroline, maintenant Claroline Connect, dont il assure la responsabilité pédagogique. Claroline Connect est la plateforme choisie par les Maisons Familiales Rurales pour le développement du projet W@lter dont nous avons parlé dans le premier chapitre¹⁹⁵. Dans le souci de faciliter l'apprentissage tout au long de la vie, W@lter, comme d'autres plateformes, inclue en outre une application d'eportfolio.

¹⁹³ « Système logiciel accessible via un réseau Internet ou Intranet regroupant l'ensemble des outils techniques nécessaires à la création, à la gestion et au suivi d'une formation organisée à distance. » (Quintin, 2008)

¹⁹⁴ Lebrun, M. (2005). *eLearning pour enseigner et apprendre : Allier pédagogie et technologie*. Louvain-la-Neuve: Academia-Bruylant.

¹⁹⁵ Voir § 1.1.3 [Le projet W-@lter](#)

4.1.4 Les principes de conception des dispositifs d'e-learning

Pour M. Mingasson (2002)¹⁹⁶, le e-learning repose sur quatre principes fondamentaux :

- **L'organisation du contenu pédagogique**

Afin de permettre la construction de parcours d'apprentissage adaptés à chaque apprenant, il convient de modulariser le contenu pédagogique. B. Blandin (2011) parle de situations pour apprendre.

« Concevoir une situation pour apprendre, c'est concevoir à la fois un problème dont la résolution conduira à l'acquisition des connaissances, habiletés et compétences visées ; un environnement présentant le problème à résoudre et des ressources pour le résoudre et un scénario cadrant le déroulement de l'intrigue, dont le dénouement espéré est l'acquisition, par un ou plusieurs acteurs de la situation, des connaissances, habiletés et compétences souhaitées. »¹⁹⁷

Il est donc nécessaire :

- de définir les objectifs d'apprentissage ;
- d'imaginer un problème basé sur des réalités professionnelles ;
- d'imaginer un environnement constitué de personnes, de ressources, d'objets... utiles à la résolution du problème ;
- d'imaginer un scénario, c'est-à-dire une progression qui permette une articulation logique et cohérente des éléments pédagogiques minimaux ou « grains pédagogiques » ;
- de définir les preuves de réussite, par exemple des tests, quiz, QCM, exercices...

- **L'utilisation des TIC**

Ces technologies permettent de s'affranchir des contraintes de lieu et de temps. Les apprenants ne sont pas obligés de se déplacer pour se retrouver tous en même temps au même endroit pour faire la même chose. L'apprenant prend l'initiative de la progression de sa formation. Néanmoins, les techniques de communications maintiennent un lien avec le

¹⁹⁶ Op.cit. p 24

¹⁹⁷ Op.cit. p 454

formateur et le groupe de pairs soit de manière synchrone (réunions à distance, classes virtuelles, visioconférences, chat...) ou asynchrone (mails, forum, blogs...)

Ces outils technologiques doivent être maîtrisés par les utilisateurs qui doivent apprendre comment on s'en sert mais aussi à quelle occasion, dans quelle situation. L'utilisation des TIC développe ainsi l'apprentissage d'habiletés nouvelles (focalisation rapide de l'attention, visualisation dans l'espace, repérage d'informations au milieu d'une masse de données, exécuter plusieurs tâches en même temps...) Le plus important semble malgré tout de savoir utiliser l'ordinateur à bon escient et pour ce faire « *mettre en cohérence les rythmes scolaires, l'organisation de la classe, le contenu des programmes, les formes d'examens avec les usages de l'ordinateur [...].* » (Blandin, 2011)¹⁹⁸

- **La modification du rôle du formateur**

La délocalisation de la formation oblige le formateur à glisser du statut de professeur à celui d'accompagnateur. Il ne déroule plus un cours mais devient le tuteur d'un apprenant qui de son côté doit prendre en mains la progression de son apprentissage, qui ne reste plus passif dans la classe. Nous le voyons, c'est donc une modification de la place de l'ensemble des acteurs de la formation qui est provoquée par le e-learning. Ce changement de posture est d'ailleurs une des caractéristiques de la pédagogie des adultes telles que nous l'avons présentée plus haut, à propos de la formation d'adultes et du métier de formateur.¹⁹⁹

- **La constitution de groupes d'apprenants**

Nous avons déjà parlé de l'importance du groupe en formation. Le e-learning n'y fait évidemment pas exception. Le conflit sociocognitif généré par les interactions au sein du groupe est considéré comme un moteur de l'apprentissage. E. Bourgeois et C. Buchs (2011, p. 292) expliquent que

« la fonction déstabilisatrice du conflit sera d'autant plus susceptible d'opérer que le conflit cognitif s'inscrit dans une interaction sociale, c'est-à-dire si le point de vue alternatif auquel le sujet est confronté est défendu par une autre personne avec laquelle il interagit ici et maintenant — par exemple le formateur ou les pairs — par opposition à une situation où la confrontation au point de vue alternatif aurait été purement individuelle et

¹⁹⁸ Op.cit. p 456

¹⁹⁹ Voir § [2.2.4 Les principes fondamentaux en formation d'adultes](#) et [2.2.5 Le métier de formateur](#)

symbolique (comme à l'occasion de la simple lecture d'un ouvrage ou l'audition d'un exposé). »²⁰⁰

Autrement dit, la contradiction entraîne un déséquilibre qui oblige à reconstruire ses savoirs et favorise l'apprentissage.

La constitution de groupes en situation de e-learning n'est rendue possible que par l'apparition et le développement des dernières technologies de communication évoquées plus haut.

4.1.5 L'ingénierie du e-learning

Les principes de l'ingénierie pédagogique²⁰¹ que nous avons définis au chapitre 2 sont bien évidemment valables pour les dispositifs de e-learning. Nous avons d'ailleurs déjà évoqué l'utilisation des TIC. Néanmoins, l'ingénierie des dispositifs de e-learning se caractérise par le fait de concevoir des situations pour apprendre avec un environnement fait de ressources et d'outils techniques mais aussi par l'obligation de penser l'organisation et la formation des formateurs. Il s'agit donc d'une ingénierie « multidimensionnelle » selon le terme de B. Blandin qui met en relation tous les aspects de l'ingénierie du e-learning dans le schéma suivant (Blandin, 2011, p. 457).

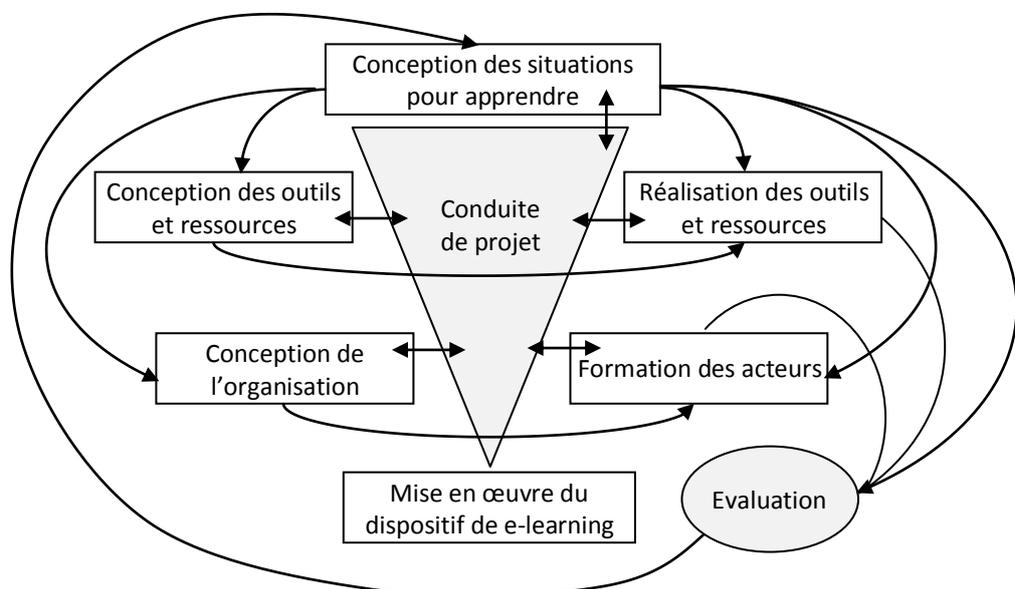


Figure 12 :
L'ingénierie du e-learning (B. Blandin)

²⁰⁰ Bourgeois, E., & Buchs, C. (2011). Conflits sociocognitifs et apprentissage en formation. Dans P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et techniques de la Formation* (pp. 291-308). Paris: Dunod.

²⁰¹ Voir § 2.3.2 Ingénierie pédagogique en formation d'adultes

Cette ingénierie correspond complètement à la définition de l'ingénierie concourante de Guy Le Boterf que nous avons déjà citée²⁰². La démarche de conduite de projet visant à la mise en œuvre du dispositif de e-learning nécessite de constants ajustements, allers-retours entre les phases de conception et de réalisation.

4.1.6 Avantages et efficacité des dispositifs de e-learning et des TIC

Cette question est sujette à débats. De nombreuses études ont cherché à démontrer l'efficacité des TIC sur les processus d'apprentissage. Nous pouvons faire ressortir les points suivants :

- **Les TIC renforcent les processus d'apprentissage**

F. Minet (2005)²⁰³ reprend le schéma de D. Kolb²⁰⁴ pour situer l'effet des TIC sur l'apprentissage. L'expérimentation concrète (l'implication) est renforcée par l'utilisation de simulateurs, la scénarisation des contenus permet au formateur de s'éloigner « *pour favoriser la compréhension et l'intégration, c'est-à-dire le passage de « l'expérimentation active » à « l'observation réfléchie », puis à la « conceptualisation abstraite », tel que le désigne Kolb. »* (Minet, 2005)²⁰⁵

Cet effet est réel à condition que l'outil soit bien intégré dans une « situation pour apprendre » ce qui implique également de la part des formateurs une maîtrise de l'outil technique et une modification de leurs pratiques dont nous avons déjà parlé. Il s'agit de produire de la cohérence entre les objectifs, les méthodes et les outils. M. Lebrun (2005) parle d'« alignement constructiviste ». Si cet alignement est réalisé, B. Blandin identifie les conditions qui procurent à l'ordinateur un avantage.

L'utilisation de l'ordinateur est bénéfique s'il sert de support à des méthodes actives d'apprentissage et favorisent la collaboration entre les apprenants. Les méthodes actives permettent de produire du savoir et les échanges de donner du sens. Ainsi, F. Minet (2005) explique que « *la possibilité qui [...] est donnée de pouvoir formaliser, pratiquement en temps réel, les observations et les remarques nées de l'action consolide*

²⁰² Voir la définition de [l'ingénierie concourante](#) dans le § [2.3.2.3](#)

²⁰³ Minet, F. (2005). Les TIC et la production de compétences : prolongement ou transformation des conditions d'apprentissage ? Dans R. Ouakine (coord.), *Formation des adultes et individualisation. Ingénierie, travail pédagogique et expérimentations* (pp. 137-143). Créteil: Scérén CRDP.

²⁰⁴ Nous avons présenté ce schéma au § [3.2.1.1 Le modèle de Kolb](#)

²⁰⁵ Op.cit. p 139

les acquis de la pratique. »²⁰⁶ Plus encore, les messageries et les forums permettent de prolonger les échanges en dehors des temps de rencontre présentielle. Enfin, l'acquisition de compétences nouvelles, de connaissances ainsi que leur transformation est favorisée par la mise en déséquilibre des apprenants selon le mécanisme d'assimilation-accommodation décrit par J. Piaget. L'ordinateur offre la possibilité au formateur de créer des cas, des scénarii à résoudre qui facilitent la remise en question des représentations des apprenants et favorisent l'accommodation, donc la création de compétences.

L'ordinateur est un puissant moyen multimédia qui permet de présenter les ressources en associant image, sons animations... Les supports visuels sont coordonnés avec la parole du formateur.

L'ordinateur présente les informations de manière structurée, simple et concentrée vers l'objectif.

- **E-learning et web 2.0**

Nous venons de le voir dans les lignes qui précèdent, l'efficacité des dispositifs de e-learning dépend en grande partie des possibilités de communication. Au-delà des modalités de formation, cette constatation pose surtout la question de l'environnement d'apprentissage, échanges avec un tuteur ou un groupe de pairs, accès à des ressources supplémentaires... Tous ces éléments sont renforcés avec l'apparition de ce qu'on appelle le web 2.0 et on peut penser que le e-learning profitera de ces évolutions.

Le web 2.0²⁰⁷ désigne généralement le « web nouvelle génération » c'est à dire l'ensemble des fonctionnalités communautaires et collaboratives (blogs, avis consommateurs, flux RSS, plateformes d'échanges vidéo, forums, wiki, etc.) qui se sont fortement développées sur Internet à partir de l'année 2005. L. Allard (2007) précise :

« Ecrire, commenter, copier-coller, mixer, publier, partager ou échanger des photos, vidéos, liens et tags, sur des sites de présentation de soi et de ses univers relationnels, développer des expérimentations cartographiques ou de moblogging²⁰⁸ articulant le web et le mobile dans un « espace augmenté », la dimension massive de l'usage des technologies sociales est frappante.

²⁰⁶ Op.cit. p 140

²⁰⁷ Web 2.0 : Terme employé par Dale Dougherty, Craig Cline et Tim O'Reilly, dans le cadre d'une conférence tenue en octobre 2004 pour rendre compte d'un tournant significatif du web

²⁰⁸ Moblogging : contraction de mobile et blogging. Renvoie à du contenu édité sur internet à partir d'un appareil mobile.

Ces dispositifs et agencements machiniques, ces pratiques et expérimentations forment désormais un continuum socio-technique appréhendé actuellement sous le terme discuté et discutable de web 2.0, désignant le deuxième âge d'Internet du web et son tournant expressiviste. »²⁰⁹

Nous savons que le conflit sociocognitif joue un rôle primordial dans les apprentissages. Ces nouveaux instruments de communication renforcent le travail collaboratif, et favorisent les échanges et les confrontations en gardant et structurant des traces. Nous prendrons l'exemple du wiki, document collaboratif en ligne, que chacun abonde, sous le contrôle d'un tuteur, et dont on garde une trace de chaque version, chaque ajout proposé, permettant même de revenir à une version antérieure. C'est le type d'outil qui, proposé maintenant par beaucoup de plateformes, renforce l'efficacité du e-learning.

Le premier principe de conception d'un dispositif de e-learning est la modularisation des contenus pédagogiques pour pouvoir proposer à chaque apprenant une progression qui lui corresponde. Cette individualisation ou personnalisation²¹⁰ des parcours est encouragée dans le domaine de la formation des adultes, notamment par les financeurs. Que recouvre cette individualisation ? De quoi parle-t-on ? La dernière partie de ce chapitre et de notre approche conceptuelle va nous permettre d'aborder la notion.

²⁰⁹ Allard, L. (2007). Blogs, Podcast, Tags, Mashups, Locative Medias : Le tournant expressiviste du web. *MédiaMorphoses. Ressources en ligne. Consulté le 16 mai 2016 à l'adresse <http://hdl.handle.net/2042/23563>* (n° 21), pp. 57-62.

²¹⁰ Nous verrons qu'il y a une nuance.

4.2 Individualisation en formation d'adultes

Les évolutions du contexte socio-économique des dernières décennies ont été profondes. Au contexte stable du début du vingtième siècle (visibilité à long terme, spécialisation élevée des postes de travail...), a succédé un climat fait d'incertitudes et de contraintes. Une conjoncture toujours plus variable, des prévisions aléatoires et une augmentation des risques vont de pair avec des exigences croissantes de la part des clients et des contraintes fortes des actionnaires en termes de rentabilité. Toutes ces évolutions se répercutent sur l'organisation du travail qui devient plus complexe, dématérialisé et sur des rapports plus circonspects à ce dernier. On parle désormais d'objectif et non plus de consigne, de processus et non plus de résultat, les postes de travail sont moins spécialisés, on demande de la polyvalence et de la polycompétence. Face à ces évolutions fortes, la formation des adultes a pu évoluer dans deux directions :

- un développement important des stages de formation, obligatoires, ressemblant très fortement à une organisation scolaire ;
- l'apparition, depuis les années 80, de formules pédagogiques nouvelles se basant sur les nouvelles technologies, la formation en dehors du temps de travail et à distance...

Devant le rejet des formes traditionnelles basées sur le modèle « stage-formateur-formé » se sont donc développées la « *déstagification* » et « *l'individualisation* » pour reprendre les termes de P. Carré. (1992)²¹¹

4.2.1 Pourquoi individualiser ?

4.2.1.1 Des raisons financières et politiques

L'organisation de formations en groupes et en présentiel semble plus onéreuse. L'imputation des salaires, les frais de déplacement, d'hébergement représente un coût que beaucoup d'entreprises ne veulent plus assumer. La délocalisation, l'adaptation des parcours de formation permet d'optimiser les dépenses.

De plus, l'individualisation permet une meilleure adaptation au « *marché du travail marqué par un nombre important de reconversions et de mobilités, la concurrence entre*

²¹¹ Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris: La documentation française.

les personnes, l'incertitude et les aléas de plus en plus forts dans les carrières, l'évolution des métiers et des emplois (émergence de métiers nouveaux et de nouvelles formes d'emplois dérégulés, multiplication des contrats précaires...) et l'évolution des nouvelles technologies et des modes d'industrialisation. » (Gueddar, 2005)²¹²

Pour toutes ces raisons, l'autonomie des personnes est plus que jamais mise en avant et un constitue un objectif à atteindre par la formation. Nous voulons des salariés capables de gérer individuellement et avec autonomie leur carrière professionnelle. Ce sont bien ces évolutions qui sont à l'origine des dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis, de formation tout au long de la vie. Nous passons d'une logique centrée sur le groupe à une logique centrée sur l'individu. Toutes les dernières législations, dont nous avons rendu compte plus haut²¹³, vont dans ce sens, tant au niveau national qu'euro péen, la validation des acquis, le compte personnel de formation et toutes les dispositions de formation tout au long de la vie...

4.2.1.2 Des raisons pédagogiques

La progression des dispositifs de reconnaissance des acquis oblige les centres de formations à modulariser les programmes. En effet, la VAE aboutit souvent à une validation partielle et nécessite une formation post VAE pour compléter le diplôme. Chaque personne n'ayant pas le même besoin de compléments de formation, cette modularisation, donc individualisation devient indispensable.

L'apparition de modalités de formation en entrées-sorties permanentes oblige les centres de formation à accueillir un public très hétérogène (préacquis, objectifs, niveaux, projets...). De plus, les personnes intègrent la formation à des dates différentes rendant ainsi impossible le cours magistral à un groupe entier. Les formateurs doivent donc construire des programmes adaptés à chacun.

4.2.1.3 Des raisons liées aux personnes elles-mêmes

Les demandes des individus ont aussi évolué. D'un investissement formation à long terme, nous sommes passés à des demandes à court terme pour être rapidement opérationnels. Les

²¹² Gueddar, L. (2005). Le point de vue d'acteurs de l'individualisation. Dans R. Ouaknine (coord.), *Formation des adultes et individualisation. Ingénierie, travail pédagogique et expérimentations*. (pp. 45-64). Créteil: Scérén CRDP.

²¹³ Voir § 3.2.2.2 et 3.2.2.3 sur l'histoire et les enjeux de la reconnaissance des acquis.

personnes attendent de la formation juste le nécessaire, utile à leurs intérêts personnels immédiats.

L'apparition de la VAE va dans ce sens. Les personnes sont demandeuses de petits modules de formation complémentaires et non plus de formations entières et longues.

Enfin, l'individualisation de la formation va davantage dans le sens des principes de la pédagogie des adultes. L'apprentissage est plus efficace si l'adulte est à l'origine du projet de formation et s'il le prend en charge. On rejoint les principes du modèle andragogique de M. Knowles²¹⁴. Les adultes ont besoin d'être traités comme des individus capables de s'autogérer et admettent mal que les autres leur imposent leur volonté. Les formations classiques sont mal perçues par beaucoup (contraignantes au niveau temps, lieu, déplacements et disponibilités des cours...). Elles sont aussi souvent génératrices de coûts (déplacements, hébergements...). Et elles ne prennent pas en compte les spécificités de chacun, par exemple l'expérience avec laquelle chaque adulte arrive, les rythmes propres, les difficultés d'apprentissage, les préférences, les contraintes familiales...

4.2.2 Individualisation ou personnalisation ?

En première approche, l'individualisation et la personnalisation se confondent.

« En effet :

- Si on personnalise la formation, c'est qu'on l'adapte à la personne, à ses contraintes, à ses caractéristiques, en conséquence on l'individualise ;
- Si on individualise la formation, il est évident qu'on la personnalise, car il paraît difficile d'individualiser sans personnaliser. » (Rieunier, 2005)²¹⁵

4.2.2.1 Formation personnalisée

Nous pouvons cependant approfondir la réflexion. A. Rieunier (2005)²¹⁶ propose de caractériser la formation personnalisée de la façon suivante :

- Objectifs négociés avec l'apprenant ;

²¹⁴ Voir § 2.2.3 [De la pédagogie à l'andragogie](#)

²¹⁵ Rieunier, A. (2005). Autoformation, formation individualisée, formation personnalisée. Dans R. Ouaknine (coord.), *Formation des adultes et individualisation. Ingénierie, travail pédagogique et expérimentations*. (pp. 111-123). Créteil: Scérén CRDP.

²¹⁶ Op.cit. p 114

- Liberté des objectifs, du cheminement, des horaires, du matériel utilisé, de l'accompagnement souhaité, des stratégies ;
- Suivi rigoureux de l'action ;
- Auto-évaluation

Il s'agit là des critères retenus par les Ateliers de Pédagogie Personnalisés.

4.2.2.2 Formation individualisée

Concernant l'individualisation, A. Rieunier (2005)²¹⁷ propose de distinguer trois niveaux :

- « *La formation individualisée débutante (ou de type 1)* ». Elle se caractérise par l'utilisation d'outils tels que des dossiers de formation individualisée (ou d'autoformation) mais qui sont imposés à une classe entière (constituée de personnes ayant le même objectif) par le formateur qui en est à l'initiative.
- « *La formation individualisée semi-mature (ou de type 2)* ». Basée sur le même principe que le type 1, elle en diffère malgré tout par une implication très forte de la direction du centre de formation qui en est à l'origine. La méthode fait partie du projet de l'établissement. Cependant, l'organisation de la formation reste encore scolaire.
- « *La formation individualisée aboutie, ou personnalisée (de type 3)* ». C'est la formation personnalisée que nous avons décrite ci-dessus. La classe n'existe plus, les entrées-sorties sont permanentes, un plan de formation complètement personnel est bâti pour chaque apprenant.

4.2.2.3 De la formation individualisée à la formation personnalisée

Pour A. Rieunier la formation personnalisée est donc présentée comme la forme ultime de l'individualisation de la formation. Il résume cette idée dans le schéma suivant :

²¹⁷ Op.cit. pp 115-116

FI de type 1	FI de type intermédiaire	FI de type 2	FI de type 3 (formation personnalisée)
Dossiers de FI Organisation en classes traditionnelles	Dossiers de FI + système d'évaluation par crédits + organisation en groupes de besoin à l'intérieur de la classe	Dossiers de FI + organisation en groupes de besoin matière à l'échelle de l'établissement + emplois du temps flexibles + intégration forte de l'alternance (CFA)	Ateliers de formation personnalisée

Figure 13 :

De la formation individualisée à la formation personnalisée (A. Rieunier)

La formation individualisée, définie ainsi, peut donc s'adapter à toutes les modalités de formation, d'une organisation scolaire traditionnelle avec l'utilisation de dossiers d'autoformation à une organisation en groupes de besoin, avec l'utilisation de e-learning, la mise en place d'alternance ou une organisation par projets.

4.2.3 Individualisation et autoformation

Pour P. Carré (1992), l'individualisation est une « *notion voisine de l'autoformation* ». ²¹⁸ L'autoformation est une notion complexe dont l'origine n'est pas récente. J.J. Rousseau déjà identifiait trois maîtres de l'éducation, soi, les autres et les choses. G. Pineau reprenait ces trois maîtres pour bâtir sa théorie tripolaire de la formation ou la formation de soi par soi était baptisée l'autoformation ²¹⁹. L'origine de l'autoformation est peut-être encore plus ancienne si on considère, avec P. Cyrot (2011) ²²⁰, l'autodidaxie comme racine de l'autoformation.

Pour rendre compte de l'ensemble des courants de l'autoformation, P. Carré propose de parler, en 1996, de galaxie de l'autoformation. P. Cyrot, reprenant les travaux de P. Carré, détaille « *les cinq perspectives majeures* » de l'autoformation.

²¹⁸ Op.cit. p 33

²¹⁹ Voir § 3.2.1.3 [Théorie tripolaire de la formation et alternance](#)

²²⁰ Cyrot, P. (2011). Autoformation(s). Dans P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et techniques de la Formation* (éd. 3ème édition, pp. 331-348). Paris: Dunod.

- **L'autoformation « intégrale »**. Cette dimension renvoie à la formation autodidacte, « réalisée à l'écart de tout dispositif éducatif formel et sans l'intervention d'un agent éducatif institué. » (Cyrot, 2011)²²¹
- **L'autoformation « éducative » ou « accompagnée »**. Elle est introduite dans des dispositifs de formation dans le but de développer l'autonomie chez les apprenants. En utilisant des techniques et des outils visant à l'individualisation, elle permet aux apprenants de prendre le contrôle de leur formation, elle laisse des choix de supports, d'accompagnement, d'objectifs, de méthodes, de temps, de lieu... Nous pensons aux ateliers pédagogiques personnalisés, au e-learning... C'est dans cette catégorie d'autoformation que s'inscrivent tous les types de formation individualisée décrits dans le schéma précédent.
- **L'autoformation « collective » ou « sociale »**. Dans ce sens, « l'autoformation n'est pas synonyme de « soloformation. » » (Cyrot, 2011)²²² La dimension sociale de l'autoformation renvoie aux apprentissages qui peuvent être réalisés au sein de regroupements tels que les associations, les syndicats ou les entreprises, c'est-à-dire en dehors d'un cadre éducatif. Elle se différencie en cela de l'autoformation éducative.
- **L'autoformation « existentielle »**. Cette dimension renvoie aux aspects biographiques de l'autoformation. Le retour réflexif sur sa propre vie, la conscientisation des expériences passées est source d'apprentissages. G. Pineau a beaucoup développé cet aspect notamment les histoires de vie, l'autobiographie. P. Galvani propose quant à lui une approche légèrement différente avec sa méthode des blasons personnels.
- **L'apprentissage autodirigé (ou self directed learning)**. Dans cette dimension, le sujet dirige lui-même sa pratique d'apprentissage (diagnostic, moyens, ressources, stratégies et évaluation). Elle trouve ses origines pédagogiques chez Rousseau, Condorcet, C. Rogers ou M. Knowles. A. Bandura (2003)²²³ parle « d'agentivité ». L'autodirection des apprentissages

²²¹ Op.cit. p 338

²²² Op.cit. p 340

²²³ Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.

tient à la fois de l'autodétermination, c'est-à-dire les processus profonds qui déterminent la motivation²²⁴, l'autorégulation, qui s'intéresse aux processus mis en jeu pendant les apprentissages, et l'auto-efficacité, ou le sentiment d'efficacité personnelle, la représentation que l'on se fait de soi.

Nous voyons donc que l'individualisation des formations ne peut pas se réfléchir sans avoir à l'esprit ces cinq dimensions de l'autoformation. L'individualisation fait partie de la galaxie de l'autoformation.

4.2.4 Les limites de l'individualisation

L'individualisation des formations, en recentrant les dispositifs sur les apprenants, leurs particularités, leurs objectifs, en répondant aux évolutions du marché du travail et aux exigences des financeurs et en s'inscrivant dans le courant de la formation tout au long de la vie présente beaucoup d'avantages. Néanmoins, des limites peuvent être repérées à l'individualisation.

L'individualisation est contraignante pour les centres de formation. Ces derniers sont obligés de s'adapter à une très grande hétérogénéité des personnes en formation. Les objectifs, les parcours, les durées et les financeurs sont différents. Ils doivent être capables d'absorber des flux importants à certains moments et de se réduire à d'autres. Le recours à des contrats précaires pour les formateurs va ainsi à l'encontre de la stabilité du dispositif et donc de son efficacité.

La notion de groupe est importante et ne doit pas être mésestimée. Les entrées-sorties permanentes ou les effectifs trop faibles font disparaître le groupe en ne permettant pas aux personnes de constituer un collectif. A l'inverse, elles font apparaître de la concurrence. En outre, nous l'avons vu, le groupe permet de jouer sur les conflits sociocognitifs qui sont un des éléments majeurs de la transformation des représentations. Le travail collaboratif au sein d'un groupe permet de se rapprocher des situations de travail en équipe, du développement collectif des compétences. La nécessité de mélanger les modalités pédagogiques entre individualisation et regroupement semble être indispensable.

²²⁴ Nous avons cité les travaux de Deci et Ryan dans le § [2.2.4.2 Motivation et engagement en formation](#)

L'individualisation trop poussée risque d'aboutir à des apprentissages incomplets en ne permettant pas une vision d'ensemble et une interdisciplinarité. Les apprentissages d'un module peuvent trouver un écho dans un autre module, à la condition de suivre les deux.

Les techniques et outils d'individualisation (les TICE par exemple) demandent un investissement très important qui se fait souvent au détriment des formateurs. Or l'accompagnement constitue un facteur important de réussite. La formation des formateurs à l'ingénierie pédagogique propre à l'individualisation est un préalable indispensable.

L'exigence d'autonomie inhérente à tout dispositif individualisé peut effrayer certaines personnes qui n'y sont pas prêtes ou qui ne s'y attendaient pas. Dans le même ordre d'idées, l'individualisation requiert de la personne une démarche volontaire qui n'est pas forcément lié au financement (personnes réfractaires à la formation). La question de la motivation se pose alors mais cette question est transversale à toutes les modalités pédagogiques de même que celle des prérequis.

Conclusion de la première partie et hypothèses

Cette première partie nous a permis d'explorer les concepts du champ de la formation des adultes, de l'accompagnement, de l'expérience et de sa prise en compte en formation ainsi que de l'utilisation des TICE.

La formation des adultes se différencie de l'enseignement réservé aux enfants tant en termes de finalités que de méthodes. Les modes d'apprentissages des adultes, centrés sur l'action plus que sur la connaissance conduisent les formateurs à préférer les méthodes actives dans leurs pratiques. Ces méthodes renforcent l'efficacité des apprentissages pour des adultes qui affectionnent les situations proches de leur vie professionnelle et qui présentent un intérêt immédiat dans leur vie active. Plus encore, elles semblent efficaces pour augmenter la motivation de ces adultes qui acceptent mal la contrainte quand ils retournent en formation.

De la même manière, la posture du formateur gagnera à évoluer. De professeur maître du savoir il s'orientera davantage vers la posture d'accompagnateur qui mettra à la disposition des adultes les ressources nécessaires à l'atteinte des objectifs qui auront été fixés.

L'expérience de tous les adultes qui composent le groupe constitue la richesse de la formation. Expérience passée qu'il conviendra de faire ressurgir pour l'explicitier ou expérience formatrice dans une pédagogie de l'alternance, la prise en compte de l'alternance en formation est capitale.

Après avoir exploré également le monde des TIC et de leur application en formation, nous faisons l'hypothèse que l'utilisation de ces outils apporte une aide, offre de nouvelles possibilités aux formateurs dans leur accompagnement, dans leur pédagogie. Nous pensons que les TIC peuvent permettre une meilleure prise en compte de l'expérience des adultes mais aussi de leurs contraintes et faciliter l'individualisation de leurs parcours.

A travers les entretiens de recherche que nous avons menés et de leur analyse, nous allons tenter de vérifier, dans la pratique quotidienne de trois professionnels de la formation, si ces hypothèses trouvent un écho chez eux. Ce travail de recherche est présentée dans la seconde partie de notre mémoire.

Deuxième partie :

Enquête et travail empirique à partir de la pratique de formateurs d'adultes

Dans cette partie, nous présenterons la méthodologie de notre recherche, et les analyses, interprétations et conclusions de notre travail. Le premier chapitre, expose la démarche utilisée pour recueillir les données du terrain. Ensuite, un second chapitre, est consacré à l'analyse des données recueillies. Le troisième chapitre, propose une interprétation de ces données. Enfin, le dernier chapitre, présente le travail de préconisations en termes d'ingénieries de formation, pédagogique et d'accompagnement.

Chapitre 5. Le cadre de la recherche

Ce chapitre rend compte de la démarche que nous avons utilisée. Le choix de la technique de recueil de données, par entretiens, et des professionnels rencontrés sera abordé. Enfin, nous détaillerons la méthode d'analyse utilisée.

5.1 *Le choix de la technique de recueil de données*

Notre expérimentation de terrain sur le projet W@lter²²⁵ des Maisons Familiales Rurales est à l'origine de notre projet de recherche. Nous avons mené avec un groupe d'adultes en formation de préparation au concours sanitaires et sociaux une démarche de portfolio avec l'aide du support numérique, pour aboutir à l'élaboration d'un eportfolio. La démarche suivie était une démarche classique de portfolio réflexif sur la base de la méthode de J. Layec. Le support numérique n'était pas imposé mais proposé. L'objectif de cette démarche était double :

- permettre à chaque adulte désirant suivre cette formation de repartir avec un outil d'orientation de son parcours professionnel et de reconnaissance de ses acquis (indépendamment de la réussite aléatoire au concours) ;

²²⁵ Voir § 1.1.3 [Le projet W-@lter](#)

- renforcer l'utilisation des TICE en formation adulte grâce au portfolio. L'intégration des TICE est parfois difficile, l'utilité directe du portfolio peut favoriser l'accès aux outils numériques. (Karsenti, 2006)

Outre la démarche de portfolio, et dans la logique de notre deuxième objectif, nous avons aussi développé un espace numérique de travail, de collaboration et d'échanges sur la plateforme W@lter. Articulée autour de la mise à disposition de ressources, cet espace permet la collaboration entre apprenants avec l'utilisation d'outils tels que les wiki, blogs... Il encourage aussi les échanges grâce à des forums de discussion et une messagerie.

Cette expérimentation de terrain ainsi que les observations qui en sont issues nous ont permis de formuler nos hypothèses et notre question de recherche.

Plusieurs difficultés nous ont empêchés de partir de cette expérimentation pour réaliser une étude quantitative des résultats. L'effectif du groupe était trop restreint pour envisager une étude statistique de réponses à un questionnaire portant sur les effets ressentis de l'utilisation de cette plateforme ou de la démarche de portfolio. De plus, notre position d'animateur et de formateur référent introduisait un biais et aurait pu orienter les réponses des apprenants. Enfin, nous voulions aussi explorer le champ de l'accompagnement à mettre en œuvre avec ces techniques et ce type de méthode ne nous semblait pas convenir. Nous préférons tenter d'explorer l'expérience d'autres praticiens.

J.A. Corbalan (2000)²²⁶ nous donne quelques éléments de comparaison permettant de choisir entre étude quantitative et qualitative.

Pour choisir, il faut s'interroger sur **les finalités** de la recherche.

« Chercher, suppose que l'on définisse des fins pour cette activité de rechercher. Ici encore, il y a deux grandes façons d'envisager les finalités de toute recherche. Le couple «*expliquer et comprendre*» permet de repérer rapidement les deux pôles du débat entre les deux conceptions en présence. Expliquer qualifie l'approche quantitative, et comprendre qualifie l'approche qualitative. »²²⁷

²²⁶ Corbalan, J.-A. (2000, Juin). Pertinence de la recherche qualitative: Approche comparative de la recherche qualitative et quantitative. Conférence présentée lors des journées d'étude de l'ARSI en janvier 2000. *Recherche en soins infirmiers* (n° 61), pp. 13-22.

²²⁷ Ibid. p 14

Il faut aussi vérifier **les préalables**.

« Pour entreprendre une recherche quantitative, il faut avoir une ou plusieurs hypothèses, déduites d'une théorie, et applicables à un objet d'étude. Il faut insister ici sur le fait que ce qui est premier, c'est la théorie. [...] En approche qualitative, il ne faut pas avoir d'a priori sur l'objet de l'étude. Il s'agit de tenter de comprendre, du point de vue des acteurs qui ont vécu, ou vivent le phénomène que l'on étudie. Ce qui est premier ici, ce sont les significations que des personnes attribuent à des phénomènes de leur expérience. [...] On retiendra que la priorité est ici accordée au « terrain » [...]. »²²⁸

Chaque approche à **sa logique**. Logique de vérification pour l'approche quantitative, logique de découverte pour l'approche qualitative.

La position du chercheur enfin diffère.

« Effectuer une recherche suppose une personne qui cherche: Le rapport entre le chercheur et son objet d'étude peut être envisagé de deux manières distinctes. »²²⁹

QUANTITATIF	QUALITATIF
Le chercheur est extérieur au phénomène qu'il étudie. Toute influence de sa part constitue une faute. Les opinions, émotions du chercheur ne doivent pas interférer avec la recherche, au risque de provoquer un artefact ou un biais.	Le chercheur fait partie du phénomène qu'il étudie. Ses opinions et émotions peuvent servir à mieux comprendre le phénomène, à condition d'être maîtrisées techniquement et déontologiquement.

Tableau 12 :

La position du chercheur entre approche quantitative et qualitative (J.A. Corbalan)

Notre position de formateurs d'adultes en activité et de chercheur nous oriente alors vers l'étude qualitative.

Aussi, en accord avec ces critères de choix et pour éviter les écueils précisés plus haut, nous avons décidé d'opter pour une approche qualitative basée sur des entretiens de recherches thématiques, ou dits semi-directifs, réalisés auprès de collègues formateurs d'adultes et ayant une pratique de l'utilisation des TICE. En effet, loin de vouloir vérifier

²²⁸ Ibid. p 14

²²⁹ Ibid. p 16

des théories, notre démarche est de faire émerger, au travers de l'expérience de personnes humaines, des éléments qui font sens. Nous souhaitons explorer, sur le terrain, les phénomènes d'autonomisation qui peuvent se produire en formation, avec un accompagnement et des outils appropriés.

5.2 Les entretiens thématiques semi-directifs

Intermédiaire entre des méthodes plus directives, comme le questionnaire, et non directives, comme l'entretien libre, l'entretien semi-directif est une technique qualitative de recueil d'informations. Elle permet d'orienter le discours des personnes interrogées autour de thèmes définis préalablement dans un guide d'entretien tout en laissant un degré de liberté à l'interviewé. Le discours de l'interviewé n'est pas enfermé dans des questions prédéfinies, ou dans un cadre limité. La consigne de départ est fixe, puis les divers thèmes du guide d'entretien seront introduits en fonction du déroulement de celui-ci, et s'ils ne sont pas abordés spontanément par le sujet.

Ce type d'entretien se révèle intéressant tant au niveau de l'exploration que de la vérification, du contrôle ou de l'approfondissement de données ou d'hypothèses de recherche. Il permet de collecter des faits, des opinions, des points de vue, des analyses, des propositions.

L'entretien semi-directif présente quelques avantages :

- Recueil d'informations approfondies sur les pratiques, opinions, expériences des personnes ;
- Prospection complète des thèmes autour de la question de départ.

Quelques limites ou contraintes peuvent aussi être identifiées :

- Technique demandant beaucoup de temps, pour la réalisation des entretiens, les éventuels déplacements, la retranscription des enregistrements et l'analyse ;
- Nécessité de prendre en compte et de faire en fonction des connaissances et compétences de la personne. Le choix des personnes interviewées est donc important.

5.2.1 La grille d'entretien

La construction du guide ou de la grille d'entretien est un moment important et doit tenir compte des objectifs de la recherche. Nous avons construit notre grille autour des thèmes suivants :

- Présentation de la personne ;
- Description du dispositif de formation et du public ;

- Prise en compte de l'expérience ;
- Utilisation des TIC et effets attendus ;
- Pratiques d'accompagnement pour l'utilisation des TIC.

La question de la prise en compte de l'expérience étant centrale dans notre travail de recherche, nous avons souhaité faire apparaître ce thème en début d'entretien. Néanmoins, selon les principes énoncés précédemment, nous n'avons pas interrompu le discours des personnes et avons donc adapté le suivi de cette grille aux conditions de l'entretien. De ce fait elle fonctionne dans la réalité plus comme un aide-mémoire pour ne pas oublier de relancer la personne sur tel ou tel thème que comme un fil conducteur à suivre impérativement.

La grille est présentée dans le tableau suivant :

Grille d'entretien
Présentation de la personne
Je vous propose de me décrire votre parcours jusqu'à aujourd'hui ? (formation initiale, parcours professionnel)
Dispositif de formation
Description du dispositif de formation, des sessions de formation Description des spécificités du public adulte en formation Si c'est le cas, organisation de l'animation de ce dispositif <ul style="list-style-type: none"> • Objectifs • Outils utilisés (numériques ou non) • Contenus de la formation • Formation individuelle ou collective • Groupe homogène ou hétérogène • Rythme, durée de la formation
TIC et prise en compte de l'expérience
<ul style="list-style-type: none"> • Comment prenez vous en compte l'expérience des adultes dans vos groupes de formation ? • Les TIC sont-elles un moyen de différenciation des parcours en fonction de l'expérience ? • Quels sont les outils utilisés à cette fin ? • Utilisez-vous la démarche portfolio ? Si oui, avec quel support ?
Utilisation des TIC
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Si le professionnel utilise des outils numériques <ul style="list-style-type: none"> • Objectifs annoncés de ces outils • Comment ont-ils été présentés, expliqués aux stagiaires ? • Quel accueil ces outils ont-ils reçus de la part des stagiaires ? ➤ Si le professionnel n'utilise pas d'outils numériques <ul style="list-style-type: none"> • Si vous deviez utiliser des outils numériques, lesquels choisiriez-vous ? Dans quel but ? • Pensez vous que de tels outils peuvent avoir un effet sur le parcours de formation des stagiaires ?
Les autres effets de l'utilisation des TIC et Accompagnement
<ul style="list-style-type: none"> • Quels effets recherchez-vous ? • Comment faites vous pour les noter, les remarquer ? • Quand notez-vous ces effets, dès leur utilisation, en fin de formation ? • Les effets sont-ils homogènes au niveau du groupe ? • Pensez vous que les TIC soient adaptés au public adulte ? • Quels sont les points importants pour l'utilisation des TIC en formation d'adultes ? • Comment accompagnez vous les adultes dans leur utilisation de ces outils ? • Avez-vous noté des différences entre des groupes d'adultes avec ou sans l'utilisation de ces outils ?

Tableau 13 :

Grille d'entretien utilisée pour le recueil des données

5.2.2 Choix et présentation des personnes interviewées

Nous avons réalisé trois entretiens thématiques auprès de trois professionnels de la formation d'adultes avec des responsabilités différentes, un formateur, un responsable de formation et une responsable de formation, chargée de communication et chargée de mission FOAD. Par souci de simplicité, nous récapitulons les informations intéressantes relatives à chaque personne dans le tableau suivant :

Prénom	Poste actuel Missions actuelles	Parcours	Formation
Sébastien	Formateur, Intervenant en formation CQP Périscolaire	<ul style="list-style-type: none"> • 7 ans d'expérience dans l'animation et la formation ; • animateur, coordinateur, assistant sanitaire, directeur et formateur ; • 5 entreprises différentes au moins. 	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat S • BAFA • BP JEPS
Fabienne	Responsable de formation, chargée de communication, chargée de mission FOAD, formatrice	<ul style="list-style-type: none"> • 11 ans d'expérience en formation d'adultes ; 	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat • Titre de formateur pour adulte • Titre de responsable de dispositif de formation pour adultes, niveau II
Simon	Responsable de formation, formateur	<ul style="list-style-type: none"> • Première expérience en collectivité locale • Chargé de mission aménagement du territoire auprès d'élus • Formateur, responsable de formation depuis 2008 	?

Tableau 14 :

Présentation des professionnels interviewés pour la recherche

Ces trois professionnels ont été choisis pour leur utilisation régulière des TIC dans leurs pratiques de formateurs d'adultes, ainsi que leur implication dans la conception et l'ingénierie de ces formations et leur expérience professionnelle.

5.2.3 Déroulement des entretiens

Au début des trois entretiens, nous avons présenté le cadre aux interviewés, en expliquant le but de notre démarche, le déroulement de l'entretien. Nous leur avons demandé l'autorisation d'enregistrer l'entretien, en précisant que le but était de faciliter notre retranscription. Nous leur avons indiqué que nous allions prendre des notes et, également que les retranscriptions seront anonymes. En effet nous supprimons toute référence de lieu ou de structure pouvant permettre de les identifier. Nous avons gardé des noms de structure implantées nationalement comme les MFR ou l'UFCV²³⁰, dans la mesure où la taille de l'entreprise ne permet pas de localiser le lieu de travail de la personne. Cependant nous avons supprimé tout nom de commune ou de région.

Nous leur avons proposé de leur faire parvenir pour relecture les transcriptions.

Les entretiens menés sont des entretiens semi-directifs, afin de laisser une liberté à l'interviewé et de favoriser, d'aider, de solliciter la mise en mots descriptive de la pratique.

Semi-directifs, car nous avons guidé ces entretiens, en posant des questions, en abordant les thèmes qui nous intéressaient et approfondissant certains points si besoin était, conformément à notre grille d'entretien.

5.2.4 Retranscription des entretiens

La convention de retranscription des entretiens que nous avons utilisée est présentée dans les annexes de ce mémoire.

Les lignes ont été numérotées pour permettre un repérage plus facile. Chaque intervention est précédée des initiales du prénom en majuscule et du numéro d'ordre de l'interaction entre nous et la personne interviewée. Pour faciliter la lecture, nos interventions et questionnements sont en italiques et précédées de l'initiale de l'interviewé en minuscule.

Ainsi pour le premier entretien « *seI* » correspond à notre première intervention et « SE1 » à la première réponse de Sébastien. De même pour « *fl* » et « F1 » et pour « *siI* » et « SI1 ».

²³⁰ Lire Union Française des Centres de Vacances

Quand nous mentionnons SI10, (146) « *On a des publics adultes en reconversion professionnelle* », cela signifie qu'il s'agit de l'entretien de Simon, la 10^{ème} interaction à la ligne 46.

Après avoir retranscrit nos entretiens, nous les avons transmis aux interviewés comme nous en avions convenu. Nous n'avons eu aucune remarque ni sur le fond, ni sur la forme.

Ces trois retranscriptions sont disponibles intégralement en annexe du mémoire.

Chapitre 6. Présentation de l'analyse des trois entretiens

Les entretiens menés nous ont permis de recueillir des données. Une fois, ces données transcrites, nous avons analysé les éléments recueillis. Ce chapitre expose la pratique de nos trois professionnels interviewés en reprenant leur discours.

6.1 Construction de la grille d'analyse

Afin d'analyser les entretiens, nous avons choisi de procéder de façon identique et systématique pour les trois entretiens, en appliquant les méthodes de l'analyse de contenu.

6.1.1 L'analyse de contenu

F. Vialle nous donne une définition de l'analyse de contenu :

« Dans son emploi usuel, l'analyse de contenu vise à l'explication du discours et à l'objectivation de la pensée de l'autre. Il s'agit d'expliquer objectivement la vérité de l'autre. En quelques mots, l'analyse de contenu consiste à découper en unités de sens, des données transcrites, et ensuite à les affecter dans une grille de catégories. » (Vialle, 2014)²³¹

Cette méthode s'applique bien à l'analyse d'entretiens. L. Bardin précise même que « *le recours à l'analyse de contenu, pour tirer parti d'un matériel dit « qualitatif », est indispensable : entretiens d'enquête, de recrutement, de psychothérapie... donnant lieu à un matériel verbal riche et complexe.* » (Bardin, 1977)²³²

Pour procéder à cette analyse, nous avons procédé en deux temps. Une analyse linéaire du discours nous a permis de relever les unités de sens et de faire ressortir les mots clés, notions ou les termes importants. Nous avons ensuite regroupés ces unités de sens en thèmes et sous-thèmes réalisant ainsi une analyse thématique.

Pour réaliser cette étape, nous avons construit des tableaux à cinq colonnes sur le modèle suivant :

²³¹ Vialle, F. (2014, Octobre 16 - 17). L'analyse de contenu comme méthodologie de recherche en première personne. *12èmes journées d'étude de la Société Binet Simon. CORPS & METHODOLOGIES, Corps décrit, corps vécu, corps vivant*. Stasbourg.

²³² Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (éd. 7ème édition 1993). Paris: PUF.

N° de lignes	Texte de l'entretien (<u>unités de sens</u>)	Mots clés, termes, notions	Sous thèmes	Thèmes
--------------	--	----------------------------	-------------	--------

Figure 14 :

Tableau d'analyse

Dans le texte de l'entretien, nous avons souligné les unités de sens relevées, mots, phrases ou groupes de phrases porteuses d'un sens particulier à analyser. Nous avons ensuite tiré de ces unités de sens un mot clés ou une notion dans la colonne voisine pour débiter l'analyse. Ce sont ces mots clés qui servent de base à l'analyse proprement dite, rédigée, des discours présentée plus bas. Pour organiser notre analyse, ces mots clés sont regroupés en thèmes et en sous thèmes.

Tous les tableaux d'analyse des entretiens sont présentés en annexe de ce mémoire.

6.1.2 La grille thématique

Les thèmes et sous-thèmes ont été regroupés dans une grille thématique qui à son tour servira de base à la réalisation de tableaux croisés pour l'interprétation présentée dans le prochain chapitre. Ces tableaux croisés permettent de visualiser ce que disent les trois praticiens interviewés sur un thème précis.

Nous avons ainsi identifié quatre thèmes, divisés en sous-thèmes. Le thème du portfolio n'a pas été abordé par un des interviewé mais il nous apparaissait important d'analyser ce qu'en disent les deux autres.

Dispositif de formation	Prise en compte de l'expérience	Utilisation des TICE	Démarche de portfolio
<ul style="list-style-type: none"> • Nom de la formation • Durée • Rythme • Contenu, référentiel • Public concerné • Particularité diverses 	<ul style="list-style-type: none"> • Modalités • Objectifs • Conséquences sur l'ingénierie 	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation des outils numériques au public formé • Types d'outils utilisés • Objectifs • Accompagnement • Freins à l'utilisation • Intégration des TICE dans le plan de formation (ingénierie de formation) • Adaptation au public adulte • Avantages / intérêts • Effets ressentis • TICE et motivation 	<ul style="list-style-type: none"> • Objectifs de la démarche • Forme du portfolio

Tableau 15 :
Grille thématique

Nous retrouvons dans cette thématique certains de nos concepts, des thèmes de nos entretiens. Il nous a semblé très délicat de classer certaines séquences dans telle ou telle catégorie, les concepts étant étroitement liés. Il nous a cependant fallu faire des choix.

6.2 Analyse des entretiens

6.2.1 Entretien de Sébastien

Au cours de l'entretien, Sébastien nous décrit son parcours professionnel et sa scolarité. Il nous parle des dispositifs de formation dont il a la responsabilité et nous explique la façon dont il prend en compte l'expérience des adultes en formation. Il aborde également la démarche de portfolio, ou ce qu'il nomme ainsi et enfin consacre une grande partie de l'entretien à son utilisation des TICE en formation.

6.2.1.1 Le parcours

Après l'obtention de son bac S, Sébastien s'oriente vers l'animation. Il passe successivement un BAFA²³³ et un BP JEPS²³⁴.

Le début de sa carrière professionnelle est donc tout naturellement dans l'animation. Il occupe plusieurs postes dans beaucoup de structures différentes. *« [...] j'ai évolué dans différents postes en commençant évidemment comme animateur, puis après j'ai été aussi eu des postes de coordinateur, assistant sanitaire, ensuite adjoint, directeur [...] »*. (L 15 à 17) Il se tourne ensuite vers la formation, *« (...) et derrière c'est maintenant formateur occasionnel et maintenant formateur permanent. »* (L 17) Il travaille actuellement comme formateur dans un organisme de centres de vacances qui dispense également des formations ciblées sur les métiers de l'animation. Il concilie donc les deux aspects de son parcours, son domaine d'expertise qu'est l'animation et la formation.

6.2.1.2 Dispositif de formation

Sébastien s'occupe actuellement d'une formation pour jeunes adultes autour de l'animation périscolaire. Ce domaine est actuellement en plein essor en raison de la réforme des rythmes scolaires instaurée récemment.

²³³ BAFA : lire Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur

²³⁴ BP JEPS : lire Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport

« Alors la formation actuelle ou je suis c'est ce que l'on appelle le CQP²³⁵ Certificat de Qualification Professionnel pour animateur périscolaire. » (L 28 – 29).

C'est une formation qui se déroule en alternance sur une durée de 6 à 12 mois. « Sur la formation ils vont être à un rythme une fois par semaine, au moins minimum dans le enfin au module de formation en temps de formation, journée de formation on va dire ça va être plus simple et le reste du temps ils sont sur la structure. » (L36 à 38) En résumé, une journée de formation par semaine, le reste du temps en structure professionnelle.

Sébastien nous parle aussi du public de cette formation. « J'ai 11 stagiaires principalement tous en contrat d'avenir ces jeunes. Une bonne partie moitié à peu près 50/50 qui sont sans BAFA qui débutent vraiment et d'autres qui ont déjà de l'expérience, un peu de bouteille. » (L34 à 36) Il insiste sur l'hétérogénéité des publics accueillis en termes de formation antérieure, le BAFA, et en termes d'expérience. En effet, « c'est accessible à tout niveau le CQP ». (L 86) La formation accueille de jeunes adultes, « (...) il va être mixte déjà on n'est pas ... si j'arrive à le dire on a une mixité on doit être 4 garçons et puis 6 ou 7 filles j'essaye d'avoir les prénoms en tête. On doit être ça oui. En âge par contre on ne va pas... on part sur du 20 ans pour aller à du 26 ans pour la plus âgées. » (L 54 à 56) Sébastien perçoit la mixité comme une forme d'hétérogénéité dans son groupe.

Cette formation aborde les aspects essentiels du métier. « Voilà c'est une formation ensuite où il y a ce que l'on appelle 3UC unités capitalisables et en gros ce qu'ils doivent apprendre eux dans l'animation ça va tourner sur bah connaître le public, comment l'accueillir, comment animer pour les enfants et les co-éducateurs c'est à dire le corps enseignant ou les familles et puis ensuite savoir-faire un projet d'animation et l'animer. » (L 38 à 42)

6.2.1.3 Prise en compte de l'expérience

La suite de l'entretien nous amène à aborder la prise en compte de l'expérience. Elle s'avère complètement indispensable compte tenu de l'hétérogénéité des publics. « Eh bien alors dedans on a vraiment une grosse variable on a vraiment des personnes comme je disais avant qui débutent qui, sont arrivées avec 3 mois d'expérience au début de la formation elles avaient commencé en octobre le travail pour être en janvier à cette formation qui a fait de janvier à juin la formation en passant j'avais pas précisé. Et puis pour d'autres on sent que derrière déjà ils ont même un potentiel pour encore aller à un

²³⁵ CQP : Lire Certificat de Qualification Professionnelle

diplôme au-dessus enfin un Brevet professionnel BPJEPS s'ils le souhaitent (...). » (L 65 à 70)

La prise en compte de l'expérience répond à des objectifs et se traduit aussi dans l'ingénierie pédagogique et l'accompagnement. L'objectif annoncé est l'individualisation de la formation. *« Après on va avoir dans les retours qu'on va avoir individuellement quand ils viennent nous voir nous présenter leur avancée de dossier ou de présentation ou même quand ils présentent des choses on va un peu plus les pousser dans la réflexion voilà en fonction de la personne. »* (L 73 à 76) L'expérience est prise en compte pédagogiquement *« (...) par exemple quand on les met en groupe pour essayer d'équilibrer pour essayer toujours au moins des personnes qui tirent un peu plus par leur expérience son groupe aussi dans le travail voilà, que ce soit assez équilibré. »* (L 70 à 73)

L'accompagnement proposé dépend complètement de l'expérience de la personne. *« Certains on sait que on va y aller de manière plus séquencée avec d'autre on sait que ça sert à rien de partir avec un objectif trop loin on va y aller étape par étape certains on va les laisser donner le cap et on va juste les pousser en fonction d'où ils sont pour ceux qui sont à un niveau un peu plus élevé. »* (L 76 à 79)

L'évaluation des acquis se réalise grâce à un positionnement *« (...) qui est fait quoi qu'il arrive pour évaluer leurs compétences sur différents points. »* (L90 à 91). Il se déroule en deux temps. *« On a évalué sur l'écrit, sur leurs connaissances oui c'est ça voilà sur leur savoir, savoir être et savoir-faire ça c'est décliné sur ces 3 points là, plus une partie rédactionnelle. Ça c'était sur une journée et après on a testé leur compétences d'animation, la technique d'animation, la gestion de groupe. »* (L92 à 95) L'évaluation des prérequis en matière de connaissances se fait par écrit, les compétences d'animation sont testées par une mise en pratique.

6.2.1.4 Utilisation des TICE

Dans sa pratique de formateur, Sébastien a recours au TICE très souvent et avec des objectifs bien déterminés.

Les outils qui vont être utilisés sont introduits très tôt dans la formation car ils vont constituer pour la plupart un véritable outil de travail. Ces outils sont bien accueillis par ce public, *« (...) il n'y a pas de mauvais accueil (...) »*. (L198) Sébastien préfère *« (...) plus montrer ce qu'il y a dans le positif (...) »*, (L 200) et procède ainsi par stimulation. De ce fait, l'outil est très vite accepté. *« (...) on sent qu'ils vont s'approprier les outils qu'ils vont*

par eux même ensuite faire d'autres choses ou pouvoir le transporter ailleurs, ils se l'approprient clairement (...) ». (L 201 à 203)

Dans la pratique de Sébastien, les outils numériques en formation sont, pour les stagiaires un véritable outil de travail. Ils devront l'utiliser pour le rendu final de leur rapport. « (...) y a un besoin de l'outil informatique déjà de par leur rendu de leur dossier (...) ». (L313) « (...) c'est pour ça que dans formation professionnelle on ne peut pas y échapper. » (L 320)

C'est la raison pour laquelle il met l'accent sur les outils bureautiques « (...) pour apprendre les bases de Word, d'Excel, on l'a abordé on ira encore un peu plus loin la prochaine fois parce que ça a l'air d'être quelque chose de pas évident pour eux. ». (L 126 à 128)

Ensuite, les TIC sont un moyen de travail collaboratif de groupe. Si un travail individuel est réalisé, les TIC sont utiles « (...) pour pouvoir le présenter au reste du groupe (...) » (L115), « (...) pour travailler ensemble (...) » (L 123). Des outils de présentation sont alors utilisés, vidéoprojecteurs ...

Enfin, les TIC sont un moyen privilégié d'échanges. Elles permettent la communication, les échanges à distance avec deux objectifs, la cohésion de groupe et l'accompagnement à distance et individuel. « (...) c'est un peu le but c'est vraiment de créer oui on est un groupe ça va être nous entre nous ». (L 293-294) « (...) c'est bon déjà pour garder un contact c'est ça qui est intéressant par le mail c'est garder un rapport, une relation, d'échange et de crédibiliser la confiance et valoriser aussi cet échange alors c'est soit de la formation pure leur dire voilà ce qu'il va se passer soit il y a des attentes à travers ces mails envers eux et ce qui fait que je vois le résultat que le mercredi d'après et aussi quand ils m'envoient leur quand ils vont passer (...) ». (L 254 à 258) Ces outils servent alors à donner des informations ou à demander des travaux à rendre. En réponse à ces travaux, Sébastien peut jouer à distance son rôle d'accompagnateur. « (...) je me sers de leur envoyer derrière grâce à une partie simplement commentaire et des conseils apportés (...) ». (L260-261) C'est véritablement de la formation à distance.

Une utilisation intéressante est également indiquée par Sébastien qui utilise parfois les réseaux sociaux en formation. Dans un but de cohésion de groupe, « (...) pour faire connaissance avec les personnes parce que des fois on dans des contextes ou on ne peut pas rencontrer l'équipe (...) ». (L271-272) Dans le même esprit, les visioconférences sont

également utilisées avec des outils comme Skype per exemple. Les réseaux sociaux sont aussi un moyen d'accompagnement collectif. « (...) *c'est compliqué de les mettre en même temps à se parler ce que j'ai déjà fait c'est qu'on crée une page exceptionnellement pour qu'ils se présentent sur cet endroit et qu'ils échangent déjà et puis on peut présenter déjà un peu le projet les faire échanger (...)* ». (L 282 à 284)

Selon Sébastien, les TIC présentent des avantages évidents. Ces outils sont attractifs, pratiques et modernes. « (...) *il y a un côté fonctionnel pratique, d'être à jour, de vivre avec son temps (...)* ». (L 303)

Ensuite, ils permettent d'abolir les distances, de faire des économies dans les déplacements tout en maintenant un accompagnement à distance. Quand « (...) *un habite à Lyon l'autre à Rennes et ainsi de suite et qu'on va se retrouver tous a un endroit la pour le coup la partie internet va vraiment nous aider plus l'échange de mail et ça m'est déjà arrivé de me servir comment dit les visioconférences via Skype (...)* ». (L 274 à 276) « (...) *ça rassure ceux qui débutent de mettre un visage sur la personne avant de mettre un pied (dans la formation...)* ». (L 286-287) « (...) *pour certains ce sont les débuts ils ont besoin malgré tout de ce petit minimum d'échange (...)* ». (L 289-290)

Néanmoins, certains inconvénients sont pointés. En fonction des personnes, des difficultés techniques peuvent exister. Il faut une préformation au numérique, une habitude d'utilisation et un équipement personnel. « (...) *moi je ne peux rien faire de plus si en dehors de la formation il ne s'en sert pas par contre la progression n'est pas efficace quoi.* » (L 232 à 234)

Les outils numériques sont à la fois « *un fil rouge* » dans la formation (pour les échanges, l'accompagnement) et intégrés dans le plan de formation à des étapes clés. « (...) *ça a été beaucoup vraiment au début la présentation de leur expérience et donc la présentation de la structure (...)* ». (L244-245) « (...) *ensuite euh bah celui que j'utilise la pour le suivi de dossier mise en page et toutes ces choses-là c'est actuellement donc on est déjà à plus de mi-parcours on est au ¾ (...)* ». (L 247 à 249). « (...) *on va essayer de réutiliser une dernière fois plus sur la fin de formation sur le handicap (...)* ». (L 249-250) Quoi qu'il en soit, « (...) *dans formation professionnelle on ne peut pas y échapper.* » (L 320)

C'est un outil complètement adapté au public adulte.

6.2.1.5 Démarche de portfolio

Dans la formation d'animateur périscolaire, Sébastien met en œuvre une démarche de portfolio à visée de présentation collective. La démarche de portfolio est utilisée en début de formation sur une période courte d'une semaine en groupe avec réflexion pendant les périodes en entreprise. Plusieurs objectifs sont poursuivis. Faire de la cohésion de groupe, « (...) *mettre en connaissance le groupe (...)* » (L 162), évaluer les acquis et l'expérience, « (...) *c'est ça qui me permet de connaître leur expérience d'où ils viennent donc c'est comme une pré-évaluation (...)* » (L 165-166), vérifier les prérequis, « (...) *on aperçoit aussi des choses, leur compétence aussi encore une fois dans les tournures de phrase le vocabulaire tous ces petits détails là (...)* » (L 169-170). Et puis l'exercice oral de présentation est un exercice ludique d'entraînement pour de futurs animateurs, « (...) *ils vont se présenter dessus de manière ludique principalement nous parce qu'on est dans l'animation (...)* ». (L 142-143)

Les formes des portfolios sont très variées, orale, sur papier, présentations numériques, individuelles ou en binôme ou en groupe. (Cf. SE15 L 141 à 152)

6.2.2 Entretien de Fabienne

L'entretien de Fabienne fait une grande place à l'utilisation des TICE. Sa mission de chargée de communication sur le FOAD explique cette importance du thème dans son discours. Elle nous décrit aussi la prise en compte de l'expérience des adultes dans les dispositifs de formation dont elle a la responsabilité. Elle ne nous parle pas du tout du portfolio.

6.2.2.1 Le parcours

La formation supérieure de Fabienne est constituée de deux diplômes, tournés vers la formation des adultes. « (...) *j'ai donc un titre de formateur pour adultes que j'ai passé à l'AFPA de XXX, et euh j'ai euh donc euh un titre de niveau 2 de responsable de dispositif euh de formation donc pour adultes que j'ai passé au CAFOC de XXX.* » (L 13 à 16)

Depuis onze années, elle est travaille dans les CFP des Maisons Familiales, c'est-à-dire des organismes spécialisés dans la formation d'adultes. Elle est responsable de formation depuis huit ans. « (...) *je suis responsable de formation du BTS ESF et puis euh de la plateforme à distance donc la remise à niveau notamment que l'on dispense à distance.* »

(L 16 à 18) Outre ces responsabilités, elle intervient aussi comme formatrice dans l'ensemble des formations de son centre.

Enfin, elle est « (...) *chargée de communication du centre voila et [elle] travaille à temps plein.* » (L 20-21)

6.2.2.2 Dispositif de formation

Au cours de l'entretien, Fabienne nous a décrit les deux dispositifs de formation dont elle est responsable et qui tous les deux utilisent les outils numériques qui sont au cœur de l'essentiel de son discours.

Le BTS ESF²³⁶ est une formation réalisée en présentiel, destinée à des adultes qui s'orientent ou se réorientent vers le conseil dans le domaine social. « *Alors le BTS ESF c'est pour devenir technicien et expert de la vie quotidienne.* » (L 52-53) « *C'est-à-dire qu'on intervient dans les grands domaines comme l'alimentation, santé, budget, logement euh ce sont vraiment des experts de la vie quotidienne donc ce sont euh des techniciens qui vont euh intervenir euh dans tous les centres sociaux (...)* ». (L 55 à 57)

Ce BTS est exigeant en termes de contenus. « (...) *il va falloir qu'ils soient je dirais aussi bons pratiquement en sciences qu'à l'écrit (...), dans le BTS ESF, y'a autant je dirais il y a autant je dirais d'écrit que de science, c'est un BTS qui est assez complexe (...)* ». (L 63 à 65)

La formation de remise à niveau est une formation de type FOAD. Elle est constituée de modules de remise à niveau en expression écrite, communication orale, en sciences, ... « (...) *le conseil d'administration a décidé de euh créer ces modules euh de formation à distance (...)* ». (L 33-34) « *Y'a eu donc la création des modules Maths, physique, euh, bio, euh...maths, physique bio chimie et aussi expression écrite communication orale donc qui ont été créés dans le but euh vraiment de cette remise à niveau avant l'entrée en BTS ESF.* » (L 35 à 37)

Ces modules de FOAD, créés au départ pour une remise à niveau avant l'entrée en BTS, ont très vite été adaptés pour correspondre au DIF et être accessibles à des publics salariés d'entreprises. « *Euh quand ça a été mis en place, on s'est aperçu que euh donc on a fait des modules de 20 heures aussi pour répondre à une question financière pour que ça passe je dirais dans le DIF et on s'est dit que ce serait intéressant qu'il n'y ait pas que du*

²³⁶ BTS ESF : lire Brevet de Technicien Supérieur en Economie Sociale et Familiale.

Elearning pur c'est-à-dire qu'on ne fasse pas ces modules qu'à distance donc y'a toujours un temps en présentiel. Donc en fait on a estimé qu'il y avait 14 heures derrière l'ordinateur et 7 heures de présentiel pour chaque module. » (L 38 à 43) « (...) les modules qu'on a créés on les vend, on peut les vendre on l'a fait aussi pour certaines entreprises pour des salariés. » (L 165-166)

Enfin, dans la même logique, ces modules de FOAD sont accessibles aux autres MFR voisines qui souhaitent en faire bénéficier leurs élèves. *« (...) et enfin là on ce qu'on développe euh c'est au sein des MFR de XXX euh les jeunes en fait ont accès à la remédiation orthographique donc certains euh certaines MFR euh pour justement le soutien en français. » (L 170 à 172)*

6.2.2.3 Prise en compte de l'expérience

Concernant la formation de BTS ESF, la prise en compte de l'expérience est très importante et se fait en amont de la formation. Les outils numériques permettent cette anticipation. Des tests de positionnement sont organisés et en fonction des résultats des conseils sont donnés. *« (...) lors des tests de recrutement et suite aux résultats des tests de recrutement selon euh en fait leurs difficultés, euh, nous on a toujours euh quoi qu'il se passe de toutes façons on leur dit leur résultat et on leur donne des préconisations (...) ».* (L 199 à 201) En fonction de ces conseils, des propositions de remédiation, de remise à niveau sont faites *« (...) donc il leur reste quelquefois 3 mois ou 4 mois (...) ».* (L 205-206) Mais les tests ne sont pas les seuls éléments, les demandes des personnes sont aussi prises en compte. *« C'est pour ça qu'il y avait une forte demande. » (L 71) « Donc y'a le besoin aussi des apprenants dans peut être se conforter dans un...dans un niveau et puis il y a aussi le besoin de certains ou la le niveau n'y est pas. » (L 87 à 89)*

Les objectifs des démarches de prise en compte de l'expérience sont multiples. Donner de l'estime de soi, *« pour se rassurer »* avant l'entrée en formation, combler des lacunes et individualiser les parcours.

Les modalités d'évaluation des acquis sont *« (...) des tests et on a un oral. » (L (99))*

Concernant la remise à niveau, la reconnaissance des acquis va permettre une adaptation des parcours de FOAD proposés, une personnalisation.

6.2.2.4 Utilisation des TICE

Fabienne utilise énormément les TICE. C'est même sa mission de responsable de la FOAD dans son centre. Elle nous explique l'origine de cette orientation. « *Donc la première chose, elle a été créée au départ parce qu'en BTS ESF euh il y a une dizaine d'années, on s'est aperçu que les apprenants qui arrivaient en formation, arrivaient euh et étaient soit salariés soit demandeurs d'emploi et arrivaient à des niveaux très différents.* » (L 27 à 30) Ce recours aux outils numérique est donc le résultat d'un constat fort d'hétérogénéité des publics adultes en entrée de formation BTS. Le choix d'outil s'est porté sur une plateforme LMS ou, en d'autres termes de e-learning. « (...) *on s'est rapprochés d'edoceo donc on a loué la plateforme de diffusion à edoceo et aussi le logiciel de création.* » (L 34-35)

Le centre de formation fait de cette plateforme de FOAD sa spécificité. Il communique à propos de cet outil dès les demandes d'information des personnes. C'est une communication à deux niveaux. « *Alors y'a un premier, y'a une première information lorsque ils nous demandent déjà de l'information pour le BTS ESF, on leur envoie aussi la plaquette euh de remise à niveau FOAD.* » (L 193-194) De la publicité et des plaquettes informent le public de l'utilisation de cet outil. D'après Fabienne, c'est d'ailleurs en partie pour cela qu'il « (...) *y'a des gens qui viennent par ce biais là.* » (L 215-216) Puis vient un deuxième niveau de communication au moment des tests de recrutement. Ceux-ci sont effectués grâce à la plateforme et dès la communication des résultats, les candidats sont incités à utiliser la plateforme pour une éventuelle remise à niveau. « (...) *on leur dit ben écoutez nous y'a ça on peut, voila une remise à niveau à distance si ça vous intéresse et si pareil au niveau financier aussi, tout le monde peut pas non plus.* » (L 210 à 212)

La plateforme d'e-learning utilisée par Fabienne et ses collègues centralise un grand nombre d'outils numériques aux finalités variées.

La plateforme est un lieu de dépôt de ressources d'apprentissage. « *Premièrement c'est tous les cours maintenant on fait très peu de photocopies et on les met dans l'espace document sur la plateforme.* » (L 117 à 119)

Ensuite, de nombreux outils de communication sont proposés. « (...) *ils peuvent nous envoyer des mails* » (L112) par le biais du serveur de messagerie intégré à la plateforme qui centralise les adresses et facilite la démarche. Un système de minimessages, « (...) *ce qu'on appelle les frog e-learns c'est un petit peu comme les SMS par ordinateur* » (L 133-134), complète les possibilités de communication entre apprenants. « (...) *on les incite très*

fortement en début de formation d'utiliser ça pour communiquer entre eux sur des informations telles que (...) écoutez tiens sur enfin à la radio il y a eu ça euh voila donc en fait ce sont des petites informations comme ça qu'ils s'échangent et y'a une veille assez importante du coup qui se met en place. » (L 140 à 145) La communication permet l'entraide.

Fabienne utilise des outils de travail collaboratif, appelés wikis, qui permettent des modalités de groupe y compris dans une formation à distance. *« C'est-à-dire que comme en formation adultes on fait beaucoup en fait de travaux de sous groupes, ils peuvent travailler à distance sur un document commun. » (L 159-160)*

Pour renforcer la veille sur des sujets d'actualités évoquée plus haut, Fabienne incite les apprenants à s'abonner à des fils RSS par le biais de la plateforme. *« Voila les flux RSS. Voila. » (L 164) Un fil RSS est un fil de nouvelles qui permet de suivre l'évolution sur un sujet par le biais d'internet.*

En résumé, Fabienne utilise quatre familles d'outils. Des outils de communication, un stockage de documents, la diffusion de séquences de e-learning, et des outils de travail collaboratif.

En conséquence, les objectifs d'utilisation de ces outils semblent assez cohérents.

Avant tout, Fabienne et ses collègues visent l'individualisation des parcours. *« (...) si on veut faire de l'individualisation de parcours, on identifie quelqu'un qui a des, des problèmes d'orthographe ben on peut lui mettre le parcours sur un temps donné pendant la formation pour de l'individualisation de parcours par rapport à une difficulté particulière (...). » (L 167 à 170) « (...) l'effet recherché c'était pouvoir leur donner la possibilité selon leurs contraintes, selon leur niveau, vraiment dans un esprit d'individualisation de parcours euh, de pou..., d'avoirs accès à une possibilité de remise à niveau qui serait vraiment adaptée à leurs besoins (...) » (L 229 à 232)*

En deuxième lieu, la cohésion de groupe, les échanges entre apprenants et le travail collaboratif sont recherchés. *« (...) on s'est aperçu qu'il y avait toute l'espace communauté c'est-à-dire échange qui était intéressant (...) » (L 100-101) « (...) on leur dit voila vous avez cette plateforme avec des outils d'échange. » (L 116-117) Les formateurs s'impliquent aussi dans le groupe. « On crée un groupe donc tous les BTS en plus peuvent communiquer entre eux... et nous on fait partie du groupe donc ils peuvent communiquer aussi avec les formateurs. » (L 125 à 127)*

Ensuite, le partage est évoqué. « *Ils peuvent aussi mettre des documents qu'ils peuvent se partager donc euh ça peut être intéressant.* » (L 132-133)

Enfin, Fabienne aborde l'accompagnement, présenté comme un objectif de l'utilisation de ces outils. Ce sujet de l'accompagnement revient à une telle fréquence dans son discours que nous en avons fait un sous-thème à part entière, à côté des objectifs.

Plusieurs aspects de la relation d'accompagnement sont évoqués.

La relation individuelle entre l'apprenant et le formateur revient très souvent dans les propos. Fabienne parle du « *(...) suivi des apprenants donc même quand ils sont à distance c'est vrai que on va euh suivre leur évolution (...)* ». (L 102-103) Le formateur joue le rôle d'incitateur, de facilitateur, il stimule les apprentissages. « *(...) si au bout d'une semaine il ne s'est pas connecté on va lui envoyer un petit mail en lui disant tiens ben pourquoi cette semaine..., donc il ne se sent pas seul même à distance donc ça pour nous ça c'était très important (...)* ». (L107-109)

Plus encore, pour Fabienne, le formateur doit être dans l'écoute. Les outils qu'elle utilise lui permettent cette écoute même à distance. « *(...) ce qui est intéressant aussi à distance quand ils sont en stage donc nous on voit un peu ce qu'il se dit comme ça tout d'un coup on voit s'il y a quelqu'un qui déprime (rires) ou qui se sent un peu seul bon bon comme ça on a des petites infos comme ça mais ils communiquent aussi quand ils sont en stage entre eux et avec nous. Donc ça perd pas le lien.* » (L 150-154)

Cette relation d'accompagnement est discutée au départ et rentre dans un cadre négocié, qui se traduit par la contractualisation des modalités entre le centre de formation et la personne. « *(...) on fait quand même un contrat de formation avant avec eux en leur disant bien bon voila euh vous voulez faire le module maths admettons euh sur euh deux mois, vous allez vous connecter à peu près combien de fois par semaine etc. ...* » (L 103 à 105) Le contrat fixe la durée et les objectifs, qui sont ceux de la personne. Le verbe « vouloir » indique clairement qu'il s'agit bien d'une demande de la personne.

Fabienne insiste sur la nécessité de maintenir une relation d'accompagnement physique. Le tout à distance ne semble pas souhaitable. « *(...) on a quand même du présentiel en fin de module pour pouvoir voir avec eux peut être des notions qu'ils n'ont pas compris ou refaire des exercices complémentaires (...)* ». (L 109 à 111) « *(...) nous on ne voit pas de possibilité de e learning sans un temps de présentiel que ce soit pour les apprenants en remise à niveau ou pour euh pour les salariés d'entreprise (...)* ». (L 249 à 251) Cette

modalité d'accompagnement est intégrée dans l'ingénierie de formation, au moment de la conception des modules. « *Donc en fait on a estimé qu'il y avait 14 heures derrière l'ordinateur et 7 heures de présentiel pour chaque module.* » (L 41 à 43) « (...) *et c'est pour ça que là on parle de e-blending (...)* ». (L 249)

L'accompagnement collectif n'est pas absent des propos de Fabienne, même si elle en parle moins souvent et plus indirectement. « (...) *nous on fait partie du groupe (...)* ». (L 126)

Dans les propos de Fabienne, les avantages liés à l'utilisation de ces outils sont nombreux. Attractivité, image de marque et surtout efficacité sont mis en avant. « (...) *c'est un peu plus ludique euh... l'image du centre fait plus moderne et en plus euh ben eux ils ont leur résultat tout de suite (...) donc du coup on gagne du temps.* » (L 302 à 305)

Le e-learning permet d'abolir « (...) *toutes les contraintes, de temps, de lieu, de durée et de niveau.* » (L 233-234)

Les économies de fonctionnement sont aussi relevées, voire la notion d'empreinte écologique. « (...) *on fait très peu de photocopies (...)* ». (L 118) Fabienne insiste. Elle a le « (...) *souci aussi de développement durable on va dire. On a beaucoup moins de photocopies (...)* ». (L 130-131)

Autre avantage mentionné, les modules de formation créés peuvent être revendus, permettant ainsi une rentabilisation de l'investissement. « (...) *ce qu'il faut savoir c'est que les modules qu'on a créés on les vend, on peut les vendre on l'a fait aussi pour certaines entreprises pour des salariés.* » (L 164 à 166)

Enfin, les outils de e-learning sont faciles d'utilisation. A condition d'être bien choisie, « (...) *la plateforme finalement est très simple c'était la crainte qu'on avait mais finalement à partir du moment où on sait aller un peu aller sur internet ou au moins manipuler la souris, finalement, les gens arrivent très très facilement à naviguer sur sur edoceo enfin sur les parcours on n'a vraiment pas eu de problème de ce côté là donc ça a vraiment été positif.* » (L 244 à 247)

Malgré tout ces avantages, quelques freins à l'utilisation ont été relevés. Selon Fabienne, il faut être « vigilant », « (...) *on va parler de ça, la crainte que l'on avait par rapport à cet outil c'était de l'isolement et le fait aussi que, peut être que tout le monde n'avait pas un ordinateur, que tout le monde ne savait pas naviguer sur l'ordinateur (...)* ». (L 237 à 239) Ces écueils ont été évités par Fabienne et ses collègues grâce à un choix rigoureux de

l'outil et à un accompagnement très sérieux, dont nous avons parlé plus haut. Malgré tout, pour utiliser ces outils il faut être équipé d'un matériel personnel. « *Or on s'est très vite aperçu que bah pratiquement tout le monde avait un ordinateur si ce n'est tout le monde qui viennent ici en tous cas ou qui de toutes façons voila en font euh l'acquisition parce qu'ils savent qu'ils vont entrer en formation après et que ca va certainement leur être certainement très utile (...)* ». (L 240 à 243) Cela peut donc entraîner des frais. Pour éviter cela, on peut prêter du matériel ou le mettre à disposition. « *Oui ils sont dans la salle informatique.* » (f51 et F51 L 298-299)

Le principal frein identifié par Fabienne à l'utilisation du e-learning n'est pas à chercher du côté des apprenants, mais du côté des centres de formation. « *Alors je vous dirais euh pour la création des parcours si on parle des parcours, pour la création des parcours euh il faut compter euh au départ pratiquement 20 heures de travail pour, 20 heures de travail pour une heure devant son ordinateur.* » (L 276 à 278) Il s'agit d'un très gros investissement en temps, plus qu'en matériel et logiciels. Heureusement, une partie de cet investissement peut être rentabilisé par la suite, soit par du gain de temps soit par une revente des modules, comme Fabienne nous en a parlé plus haut. « *Si vous voulez c'est beaucoup d'investissement au départ pour de la création de parcours pour beaucoup de gain de temps après.* » (L 290-291)

Pour ressentir pleinement les effets et atteindre les objectifs, une ingénierie de formation particulière est nécessaire en e-learning. Fabienne nous explique qu'une évaluation des acquis doit être réalisée très en amont du début de formation. « *(...) l'entrée en formation commence en juillet et les tests de sélection en fait écrits y'en a tous les mois à partir de février. Février, mars, avril, mai. Y'en a qui longtemps à l'avance vont savoir et puis y'en a d'autres deux mois à l'avance.* » (L 219 à 221) L'utilisation des outils doit être programmée dans le temps et les modalités de formation, à distance ou en présentiel prévues à l'avance et annoncées. « *(...) nous on ne voit pas de possibilité de e learning sans un temps de présentiel* ». (L 249-250) Du contenu spécifique doit être élaboré et demande des compétences d'ingénierie pédagogique. « *Y'a eu donc la création des modules Maths, physique, euh, bio, euh...maths, physique bio chimie et aussi expression écrite communication orale donc qui ont été créés dans le but euh vraiment de cette remise à niveau* ». (L 35 à 37) La construction de ces modules nécessite la maîtrise du « *(...) logiciel de création(...)* » (L 35) Enfin, les modules créés doivent être adaptés au public

visé et à son financement. « (...) on a fait des modules de 20 heures aussi pour répondre à une question financière pour que ça passe je dirais dans le DIF (...) ». (L 38 à 40)

Globalement, les outils décrits et utilisés conviennent bien à l'apprentissage d'un public adulte. « Oui, actuellement, nous on a d'excellents retours, euh...tant au niveau des apprenants que euh enfin les apprenants je dirais des apprenants au centre on va dire ça comme ça et des salariés d'entreprise, les deux et je dirais même plus les salariés d'entreprise (...) ». (L 257 à 259)

Les raisons en sont simples et tiennent dans les effets ressentis de l'utilisation de ces outils. Pour Fabienne, le principal effet se fait ressentir sur la motivation des personnes. Elle nous confie que lorsque les gens sont dirigés vers la formation par la contrainte, souvent de leur entreprise, être obligés de se déplacer est mal perçu. Fabienne nous parle de perte de temps. « (...) le plus que ça apporte aux salariés c'est que quand on va dans les entreprises quelquefois c'est une demande de la (...) de l'entreprise. C'est pas forcément des salariés donc quand ils vont en formation, tout en présentiel ils ont l'impression un petit peu de perdre leur temps (...) ». (L 262 à 266)

La formation à distance renforce alors la motivation. « (...) alors que quand on le fait à distance, une partie du moins à distance, déjà on a vraiment un positionnement individuel qui fait que on est vraiment sur une formation euh personnalisée, alors eux ils ont vraiment l'impression de progresser et en plus comme y'a pas de notion de durée, ils peuvent refaire les exercices comme ils veulent ils peuvent voila donc pour eux c'est , c'est tout bénéf voila, pour eux ils ont vraiment l'impression vraiment de faire une formation qui leur est vraiment très personnalisée. » (L 266 à 272)

6.2.3 Entretien de Simon

Dans son discours, Simon fait une grande place à la reconnaissance des acquis en formation. Il nous explique que cette expérience sert de base à la formation. Il nous parle aussi assez longuement de son utilisation des TICE, mais n'évoque que très brièvement le portfolio.

6.2.3.1 Le parcours

Simon ne nous a pas parlé de sa formation initiale. En revanche, il détaille son parcours professionnel. Il détaille : « (...) après une première expérience dans les collectivités

locales, j'ai travaillé en tant que chargé de mission auprès d'élus dans le domaine de l'aménagement du territoire pendant trois ans environ. » (L 18-19) Il s'oriente ensuite vers la formation d'adultes il est « (...) depuis 2008 responsable de formation au CFP de XXX (...) ». (L 20-21) Ses missions principales sont « (...) [l]'accompagnement des personnes en situation, en parcours de remise à niveau notamment sur l'expression écrite et la communication orale (...) » (L 24 à 26) et la responsabilité « de la formation Conseiller en insertion et du développement local » (L 21-22).

6.2.3.2 Dispositif de formation

Simon à la charge de deux formations. Il nous parlera principalement « de la formation *Conseiller en insertion et du développement local* » (L 21-22). Il nous résume la durée, le rythme et le diplôme de cette formation. « *Donc c'est une formation qui dure 7 mois qui mène à un titre de niveau 3 de conseiller en insertion et développement local.* » (L 45-46) « *Donc on a en fait 280 heures de période de structure, en entreprise, donc ça fait en fait 8 semaines de stage et 20 semaines de centre.* » (L 85-86)

Cette formation intéresse « (...) des publics adultes en reconversion professionnelle pour la plupart ou venant du secteur de l'insertion qui souhaitent obtenir un titre (...) ». (L 46-47) La caractéristique principale de ce public est sa grande hétérogénéité. « (...) le profil type c'est plutôt une femme de 35 ans mais on va de 22 à 55 ans en terme d'âge et puis des personnes qui ont un niveau BAC pour la plupart au minimum voire des personnes qui ont jusqu'à des niveaux 1 bac +5. » (L 79 à 81) Cette caractéristique a des répercussions sur l'expérience professionnelle des apprenants. « *Ou alors des personnes qui ont moins que le bac mais qui ont une expérience professionnelle significative.* » (L 81-82)

Les débouchés professionnels sont « (...) des métiers de l'accompagnement professionnel. *L'accompagnement dans l'insertion professionnelle de publics en difficulté d'accès à l'emploi.* » (L 47 à 49)

Trois modules principaux constituent le référentiel de cette formation. « *Dans cette formation, y'a trois fonctions principales, y'a l'accompagnement des publics, la gestion de projet et d'activité avec la question de l'insertion, gestion d'activité d'insertion et puis le développement local et le partenariat local. C'est les trois pôles, les trois unités de formation principales.* » (L 68 à 71)

En termes d'ingénierie pédagogique, la part belle est faite à « *la pédagogie active et beaucoup de cas concrets, l'utilisation de mises en situation et donc de situation le plus proche du terrain.* » (L 75-76)

6.2.3.3 Prise en compte de l'expérience

La prise en compte de l'expérience est un pilier dans la pratique de Simon. Il part de l'expérience des apprenants pour bâtir ses actions de formation. « *Alors on s'appuie énormément sur cette expérience, on considère que chaque situation professionnelle antérieure peut être une situation de travail ou en tous cas d'échange.* » (L 95-96) Par une méthodologie d'analyse de pratique, les situations vécues sont décortiquées. « *(...) on va utiliser ces situations à partir d'exemples concrets, de situations rencontrées par les participants à la formation pour voir quels problèmes se sont posés quelles solutions ont été mises en place.* » (L 98 à 100)

Pour évaluer les prérequis avant le début de la formation, compte tenu de l'hétérogénéité de son public, Simon « *effectue en entrée en formation des tests de sélection sur cette plateforme FOAD qu'on a avec un certain nombre de tests qui sont plutôt liés à la culture générale, à des connaissances au départ (...).* » (L 115 à 117) En revanche, pour la formation de Conseiller l'expérience est considérée comme formatrice et valorisée en action de formation. Elle ne donne pas lieu à une modification ou individualisation du parcours. « *C'est plutôt une évaluation des connaissances de la personne.* » (L 118) L'évaluation de ces connaissances se fait avec des tests numériques utilisant la plateforme de FOAD. « *(...) c'est le seul moment où on peut utiliser la plateforme pour évaluer.* » (L 117) En revanche, cette même plateforme est utilisée pour évaluer les acquis dans la formation de remise à niveau et cette fois-ci elle permet une individualisation des parcours. Simon nous détaillera ce point dans sa description de l'utilisation des TICE.

6.2.3.4 Utilisation des TICE

La présentation des outils numériques aux apprenants se fait très tôt. « *On présente la plateforme très très vite en fait dès la deuxième journée de formation pour qu'ils s'y familiarisent le plus tôt possible (...).* » (L 152-153) En général, les groupes adhèrent et Simon « *(...) va avoir tendance à présenter les choses à expliquer le fonctionnement rapide et puis à encourager l'utilisation (...).* » (L 155-156) Il crée le besoin en mettant lui « *(...) même des documents en les incitant à les consulter (...).* » (L 160)

Simon nous détaille son utilisation de la plateforme de FOAD. Nous tenons à souligner une particularité. Cette plateforme, conçue pour le e-learning, est utilisée par Simon et ses collègues pour toutes leurs formations. Ces plateformes sont en fait des centres de ressources à l'intérieur desquels on retrouve bien sûr les modules de e-learning mais aussi des espaces de travail individuels et/ou en groupe qui peuvent être utilisés pour n'importe quelle formation, y compris en présentiel.²³⁷

La plateforme de LMS est donc utilisée par Simon « (...) *comme notamment support et lieu de d'échange de documents dans le cadre des interventions (...)* ». (L 50-51)

Autres aspects et autres outils, les moyens de communication intégrés à la plateforme. « (...) *il y a aussi un outil de communication par mail (...), donc ils ont à la fois un espace pour les consulter sur la plateforme mais c'est lié à leur adresse mail personnelle.* » (L 53 à 57)

Enfin, Simon a recours à l'utilisation des réseaux sociaux, indépendamment de la plateforme. « (...) *on a des interventions spécifiques sur l'utilisation notamment des réseaux sociaux professionnels, viadeo, linkedin etc...* » (L 63-64) Avec cet outil, Il poursuit un objectif très particulier.

Les TIC sont alors envisagées sous l'angle de l'outil de travail. « *On aborde les questions des nouvelles technologies et des .. ;de la communication dans le cadre de la recherche d'emploi, des techniques de recherche d'emploi, dans leur futur métier c'est quelque chose qui est aujourd'hui très utilisé (...)* ». (L 60 à 62) Il s'agit de mettre en réseau les professionnels et les futurs professionnels dès la formation en « (...) *donnant l'accès à ces outils là dans le cadre des... de formation.* » (L 65)

Le deuxième objectif poursuivi par Simon, davantage dans le cadre de la formation de remise à niveau, est la formation à distance. « (...) *c'était vraiment les objectifs de la formation ouverte à distance (...)* ». (L 145-146) De façon logique, un objectif voisin est poursuivi, l'individualisation des parcours, notamment en termes de contraintes matérielles et logistiques. L'objectif est de « (...) *permettre à des gens qui sont pas ou peu mobiles, permettre à des gens qui ont des horaires de travail particulières de pouvoir d'organiser cet apprentissage ou sur cette remise à niveau à leur rythme et en fonction de leurs disponibilités.* » (L 146 à 148)

²³⁷ Ces informations nous ont été fournies par Simon et ses collègues, en dehors de l'entretien enregistré. Nous avons en outre déjà ces connaissances de par notre implication dans le projet W@lter des MFR.

L'individualisation est aussi évidemment recherchée dans les contenus de formation qui doivent être adaptés à chacun. « (...) *c'est des parcours de formation individualisés complètement (...)* ». L (202)

Après nous avoir affirmé qu'il ne mettait pas en place d'accompagnement particulier, « *il n'y pas d'accompagnement formalisé par rapport à ça* » (L 189-190), Simon nous explique en fait qu'il accompagne individuellement chaque personne, grâce aux outils de communication. Les parcours de formation « (...) *nécessitent un échange avec le formateur référent dans chaque matière* ». (L 203) Le formateur est là pour donner des conseils et fournir des ressources en cas de besoin. « (...) *s'il y a une problématique particulière des conseils de lecture, en expression écrite notamment ils sont souvent demandeurs de lectures ou autres bien on échange aussi sur ces questions là de manière en fonction de la demande mais je dirais que c'est vrai que là c'est complètement individualisé.* » (L 207 à 210) Petit à petit le lien entre le formateur et l'apprenant, entre l'accompagnateur et l'accompagné se noue. « (...) *ils vont au fur et à mesure de la remise à niveau être amenés à communiquer avec moi notamment pour les modules de communication et d'expression écrite et on voit que y'a une relation qui se tisse au fur et à mesure (...)* ». (L 195 à 197)

L'ingénierie d'accompagnement prévoit aussi des étapes clés, prédéfinies. Le formateur accompagnateur est là pour rappeler les échéances et s'assurer du bon déroulement des apprentissages. « (...) *les parcours à certains moments y'a des étapes ou ils doivent nous envoyer des écrits par mail donc y'a mon adresse mail qui apparait sur la plateforme à un certain moment et on leur demande de nous envoyer ce travail et donc là on échange autour de ces travaux qu'ils ont réalisés (...)* ». (L 204 à 207)

Enfin l'accompagnement proposé par Simon est aussi collectif. « *Nous on a une période de regroupement qui se fait plutôt en fin de parcours et c'est là en fait qu'on va avoir plusieurs apprenant éventuellement 3,4 5 apprenants (...)* ». (L 210 à 212)

Finalement Simon lâche même le mot de « (...) *relation individuelle (...)* » (L 212) et conclut : « *Donc l'accompagnement est plus important.* » (L 213)

Y-a-t-il des freins à l'utilisation des TIC en formation ? A cette question que nous avons posée à Simon, la réponse est catégorique : Il peut y avoir des difficultés liées au numérique comme outil de travail bureautique, pas comme outil de formation. « (...) *ya des gens qui peuvent être réfractaire à l'outil informatique mais plutôt lié au traitement de texte, aux outils, au tableur etc.... parce qu'il faut apprendre à s'en servir. Je dirais que*

tout ce qui est communication grâce aux plateformes grâce aux mails les gens s'y mettent très vite et y'a pas de souci particulier je trouve que c'est peut-être plus facile d'accès (...) ». (L 218 à 222)

En conséquence, Simon estime que l'outil est très adapté. *« Oui oui complètement je vois pas d'obstacle particulier, pour moi c'est très adapté (...) ».* (L 216) Il insiste et affirme qu'il n'a *« pas rencontré de personnes qui refusaient d'utiliser ou qui se trouvaient vraiment en difficulté à utiliser ces outils là... »* (L 222 à 224)

De ce fait, fort logiquement pour Simon, les avantages sont nombreux à l'utilisation de ces outils en formation.

De manière pratique, les TIC permettent des économies importantes. Ils permettent *« (...) d'éviter les photocopies et le papier supplémentaire c'est-à-dire qu'on leur met les supports, s'ils souhaitent les imprimer ils le font s'ils souhaitent simplement garder une version numérique c'est pour nous une économie importante et puis pour eux aussi. »* (L 141 à 143)

Ce sont des outils modernes et nouveaux. Simon et ses collègues souhaitent *« (...) utiliser un support attractif, utiliser un support entre guillemets dans l'air du temps mais qui va en tous cas apporter peut être un attrait particulier ou en tous cas les apprenants, les stagiaires vont avoir un attrait particulier parce qu'ils sont innovants. »* (L 137 à 139)

Ils sont aussi pratiques et font gagner du temps. *« Nous on a en fait au départ paramétré la plateforme pour que les mails échangés sur cette plateforme aillent directement sur les adresses personnelles des candidats (...) ».* (L 54 à 56)

En termes d'avantage, nous avons déjà évoqué l'utilisation que Simon fait des réseaux sociaux.

Pour terminer cette analyse de l'utilisation des TICE par Simon, regardons les effets ressentis de l'utilisation de ces techniques.

Ils sont très positifs. *« (...) les objectifs que je vous ai cités sont remplis pour moi, y'a effectivement un aspect positif(...) ».* (L 169-170) Mais Simon nous détaille ce qu'il ressent par effet positif. Les TIC prolongent les échanges après les temps de formation, ils renforcent la communication. *« (...) je pense que le groupe échange notamment en dehors des temps de formation classique (...) grâce à ces outils on voit qu'il y a de la communication qui se fait le soir le weekend (...) ».* (L 170-173) Ils ont un effet sur la

cohésion et la dynamique de groupe. « (...) je pense que dans la cohésion de groupe, dans la dynamique de groupe il y a des effets très positifs. » (L 174-175)

Enfin, ils renforcent l'autonomie de chaque apprenant. « (...) ils prennent effectivement alors en terme d'autonomie je pense qu'il peut y avoir quelque chose de positif par rapport à ça. » (L 197-198)

6.2.3.5 Démarche de portfolio

Simon n'évoque, au détour d'une question, que très rapidement la démarche de portfolio. Il ne l'utilise pas lui-même mais présente l'outil aux personnes qui se forment pour devenir conseiller en insertion et qui pourraient être à même de l'utiliser professionnellement. « On l'aborde comme un outil pour les personnes qui peuvent être amenées à accompagner mais on le développe pas en tant que tel dans la formation. On leur demande pas d'en réaliser un en tous cas par exemple pour eux-mêmes. Au lieu de le faire on l'évoque comme un outil parmi d'autres. » (L 127 à 130)

Chapitre 7. Interprétation croisée autour de la formation à distance et de l'expérience

Le chapitre précédent nous a permis d'analyser le discours des trois praticiens de la formation que nous avons interviewés. Cette analyse nous a conduits à dresser une synthèse de leurs pratiques. En repartant de leurs propres parcours, nous avons dégagé les grands traits des dispositifs de formation dans lesquels ils interviennent, des publics avec lesquels ils travaillent. Nous avons également cherché à comprendre ce que la prise en compte de l'expérience signifie pour eux et comment ils la mettent en œuvre. Enfin, nous avons détaillé leurs pratiques d'utilisation des TICE en formation d'adultes en essayant de voir les liens qu'ils font avec les points précédents.

Dans ce chapitre, nous allons tenter de croiser leurs discours au regard des thèmes principaux dont nous venons de parler et qui sont également les principaux thèmes de notre partie conceptuelle. Pour réaliser ce rapprochement, nous nous sommes bien sûr aidés des tableaux d'analyse présentés en annexe. Dans ces tableaux nous avons fait figurer une colonne intitulée « mots clés, termes, notions » qui nous a permis de faire ressortir du discours les idées essentielles. Nous avons ensuite construit des tableaux croisés pour mettre en parallèle le discours des trois professionnels et ainsi mettre en perspective ces « mots clés, termes, notions » afin d'en dégager les points communs ou les différences et de pouvoir les rapprocher des idées développées dans notre partie conceptuelle.

Ces tableaux, intégralement disponibles en annexe, se présentent comme suit :

Thème :

Sous-thème	Sébastien	Fabienne	Simon
Sous-thème 1			
Sous-thème 2			
Etc. ...			

Figure 15 :

Tableau d'interprétation

Les thèmes et sous-thèmes traités proviennent de notre grille thématique présentée au chapitre précédent mais remaniée en fonction du discours des professionnels. Ils sont rassemblés dans la grille d'interprétation suivante :

Dispositif de formation des adultes	Prise en compte de l'expérience	Utilisation des TICE
<ul style="list-style-type: none"> • Présentation • Public • Alternance • Contenu • Ingénierie pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> • Objectifs • Ingénierie / modalités 	<ul style="list-style-type: none"> • Outils utilisés • Présentation aux apprenants • Objectifs • Ingénierie • Avantages • Effets ressentis • Freins à l'utilisation • Accompagnement • Adaptation au public

Tableau 16 :
Grille des thèmes d'interprétation

L'accompagnement, concept au cœur de nos travaux, est un thème récurrent et constant dans le discours de nos trois praticiens. Dans la mesure où nous l'avons abordé sous l'angle des TIC, afin de mettre en lumière les apports de ces outils sur les pratiques d'accompagnement, il apparaît dans notre grille au niveau d'un sous-thème. Cependant, ce choix ne dit rien de son importance.

Dans une première partie de ce chapitre nous présenterons les différents dispositifs de formation pour adultes explorés en insistant sur les points caractéristiques de ce type de formation.

Dans une deuxième partie, nous verrons comment nos trois professionnels envisagent la prise en compte de l'expérience et surtout dans quels buts.

Enfin, dans une dernière partie nous ferons ressortir des discours les traits marquants de l'utilisation des TICE en formation d'adultes.

7.1 Dispositif de formation d'adultes

Les dispositifs décrits par nos trois professionnels concernent des publics adultes de provenance diverses. Salariés en activité, jeunes sortis du système scolaire, personnes en reconversion...

7.1.1 Présentation

Pratiquement toute la palette des titres, diplômes et certifications est décrite par nos trois professionnels. Sébastien s'occupe d'un CQP « Animateur Périscolaire », Certificat de Qualification Professionnelle validé par la branche professionnelle. Fabienne est responsable d'une formation post-bac de BTS ESF, diplôme délivré par le ministère de l'Education nationale. Simon est responsable d'un titre professionnel de « Conseiller en insertion et du développement local », délivré par le ministère chargé de l'emploi. Il s'occupe également de la « remise à niveau » à distance. Nous sommes ici face à une formation continue privée, ne délivrant pas de titre ou diplôme mais une attestation de participation ou de réussite.

Sébastien, Fabienne et Simon animent donc des formations de tous niveaux, de la remise à niveau non qualifiante au niveau III soit Bac+2. Ils illustrent ainsi la très grande diversité des formations accessibles aux adultes. Il s'agit bien évidemment de favoriser la formation tout au long de la vie, dans laquelle l'Europe s'est engagée.

7.1.2 Publics

Une constante ressort des trois discours ; l'hétérogénéité des publics adultes illustrant ainsi les aléas de la vie adulte, les situations de crises traversées par les adultes dans notre société postmoderne, dont parle J.P. Boutinet (1998)²³⁸ (2004)²³⁹.

Le premier facteur d'hétérogénéité mentionné est la différence d'expérience. Sébastien nous précise : « *J'ai 11 stagiaires principalement tous en contrat d'avenir ces jeunes. Une bonne partie moitié à peu près 50/50 qui sont sans BAFA qui débutent vraiment et d'autres qui ont déjà de l'expérience, un peu de bouteille.* » (SE4, L34 à 36)

²³⁸ Boutinet, J.-P. (1998). *Immaturité de la vie adulte*. Paris: PUF.

²³⁹ Boutinet, J.-P., Dominicié, P., Robin, J.-Y., & Gourdon-Monfrais, D. (2004). La vie adulte en question. *Savoirs* (n° 4).

Simon, tout en reconnaissant ce facteur de l'expérience, rajoute celui de l'âge et du diplôme initial. *« Assez hétérogène, on est sur des personnes, le profil type c'est plutôt une femme de 35 ans mais on va de 22 à 55 ans en terme d'âge et puis des personnes qui ont un niveau BAC pour la plupart au minimum voire des personnes qui ont jusqu'à des niveaux 1 bac +5. Ou alors des personnes qui ont moins que le bac mais qui ont une expérience professionnelle significative. »* (SI14, L79 à 82)

Fabienne, quant à elle, pointe les grandes différences de connaissances ou de compétences à l'entrée en formation en lien avec le statut des personnes. *« (...) il y a une dizaine d'années, on s'est aperçu que les apprenants qui arrivaient en formation, arrivaient euh et étaient soit salariés soit demandeurs d'emploi et arrivaient à des niveaux très différents. »* (F4, L27 à 30)

Les groupes d'adultes en formation sont donc très souvent constitués de personnes aux origines diverses, aux niveaux différents, qui n'ont pas le même âge. Les groupes sont mixtes, les expériences professionnelles variées... Cette hétérogénéité est un défi à relever pour le responsable de l'ingénierie de formation et pédagogique, mais aussi d'accompagnement.

7.1.3 Alternance, rythmes

L'alternance entre les activités de formation et l'entreprise ou le stage semble être assez répandue dans ces dispositifs de formation d'adultes. Sébastien nous décrit le CQP. *« (...) c'est une formation en alternance euh sur 6 mois (...) »* (SE4, L32). Il précise les conditions d'alternance. *« Sur la formation ils vont être à un rythme une fois par semaine, au moins minimum dans le enfin au module de formation en temps de formation, journée de formation on va dire ça va être plus simple et le reste du temps ils sont sur la structure. »* (SE4, L36 à 38) Il s'agit d'un rythme alternant les activités au cours d'une même semaine. On trouve aussi des formations alternées où les activités changent sur la base de la semaine ou de la quinzaine. Simon conduit le titre de « conseiller » de cette manière. *« 7 mois oui. Donc on a en fait 280 heures de période de structure, en entreprise, donc ça fait en fait 8 semaines de stage et 20 semaines de centre. »* (SI15, L85-86)

Fabienne ne parle pas explicitement de l'alternance en formation de BTS mais elle laisse échapper, parlant de la plateforme de FOAD, *« (...) c'est un outil de communication quand ils ne sont pas au centre. »* (F27, L147-148), on peut penser que quand les personnes ne

sont pas au centre, elles sont en stage ou en entreprise. Fabienne en effet accueille des demandeurs d'emploi et des salariés.

Si l'alternance est ainsi privilégiée c'est peut être pour les vertus formatrice de l'expérience. En outre, rappelons les principes du modèle andragogique de M. Knowles (1990) cité plus haut.

- Les adultes sont prêts à apprendre si les connaissances permettent d'affronter des situations réelles.
- Les adultes assimilent d'autant mieux que les connaissances, les compétences, les attitudes sont présentées dans le contexte de leur mise en application sur des situations réelles.

Autant d'aspects rendus possibles par l'alternance. Rappelons que M. Knowles est un des précurseurs des travaux sur l'apprentissage expérientiel. Or, l'alternance est une déclinaison opérationnelle des principes de l'apprentissage expérientiel, basés sur le modèle de l'apprentissage de D. Kolb. Par l'importance donnée à l'activité en milieu professionnel, il semble que l'alternance convienne particulièrement bien à la formation des adultes. Nos trois professionnels le confirment dans leur discours.

7.1.4 Contenus de formation

Les contenus de formation sont par essence directement dépendants des objectifs de formation et des certifications visées. Aussi, il est très difficile de trouver des axes de convergence. Néanmoins on constate une présence constante du secteur professionnel. Les contenus sont étroitement liés au métier envisagé après la formation. Sébastien nous précise : *« c'est une formation ensuite où il y a 3 ce que l'on appelle 3 UC unités capitalisables et en gros ce qu'ils doivent apprendre eux dans l'animation ça va tourner sur bah connaître le public, comment l'accueillir, comment animer pour les enfants et les co-éducateurs c'est à dire le corps enseignant ou les familles et puis ensuite savoir-faire un projet d'animation et l'animer. »* (SE4, L39 à 42) Il est clairement fait mention du secteur professionnel de l'animation.

Simon décrit la même configuration pour le titre de « conseiller en insertion et développement local ». *« Dans cette formation, y'a trois fonctions principales, y'a l'accompagnement des publics, la gestion de projet et d'activité avec la question de*

l'insertion, gestion d'activité d'insertion et puis le développement local et le partenariat local. C'est les trois pôles, les trois unités de formation principales. » (SI12, L68 à 71)

Fabienne confirme cette importance du secteur professionnel. Elle décrit même la formation non en termes de contenu mais de référentiel métier. « *C'est-à-dire qu'on intervient dans les grands domaines comme l'alimentation, santé, budget, logement euh ce sont vraiment des experts de la vie quotidienne (...)* » (F9, L55-56).

Rappelons que le mode d'apprentissage des adultes est d'avantage centré sur l'expérience, l'action que sur la connaissance.

7.1.5 Ingénierie pédagogique

La durée de nos entretiens et la diversité des thèmes abordés n'ont pas permis de rentrer dans les détails des ingénieries pédagogiques de chaque formation. Néanmoins Sébastien, Fabienne et Simon nous livrent quelques éléments intéressants de leur pédagogie en formation d'adultes.

Sébastien privilégie les travaux de groupes. « *(...) on les met en groupe pour essayer d'équilibrer pour essayer [d'avoir] toujours au moins des personnes qui tirent un peu plus par leur expérience son groupe aussi dans le travail (...)* » (SE7, L71-72). C'est pour lui un moyen de lutter contre l'hétérogénéité, ou de la renverser, de la transformer en atout en faveur des apprentissages.

Fabienne procède de même. « *(...) en formation adultes on fait beaucoup en fait de travaux de sous groupes (...)* » (F30, L159-160). A plusieurs reprises, Fabienne suggère que l'entraide est favorisée par ces travaux de groupes et la cohésion des groupes. Elle insiste beaucoup sur la communication et les échanges.

Nous avons abordé l'intérêt du groupe en formation. Cette modalité de travail permet de jouer sur les conflits sociocognitifs. Les adultes apprennent en confrontant leurs expériences, leurs représentations...

Simon, quant à lui, nous livre sa préférence pour la pédagogie active. « *On est dans le cadre de formation adultes donc on est sur des, sur plutôt une façon d'aborder la formation. Alors c'est des intervenants plutôt professionnels avec le développement de la pédagogie active et beaucoup de cas concrets, l'utilisation de mises en situation et donc de situation le plus proche du terrain.* » (SI 13, L73 à 76)

Nous avons développé les méthodes actives dans notre partie conceptuelle. M. Knowles (1990)²⁴⁰ nous rappelle que les adultes apprennent mieux dans l'action, dans des situations proches du terrain pour reprendre l'expression de Simon, et R. Muchielli (2006)²⁴¹ donne les caractéristiques des méthodes actives ; activité du sujet, motivation, participation à un groupe, présence d'un formateur-facilitateur, absence de contrôle en tant que tel. Un lien est fait d'ailleurs entre la pédagogie active et les travaux de groupes. On peut donc dire que nos trois professionnels, Sébastien, Fabienne et Simon, utilisent tous les trois une pédagogie active. Un autre lien sera fait plus loin avec la motivation.

²⁴⁰ Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris: Editions d'organisation.

²⁴¹ Mucchielli, R. (2006). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes* (éd. 10ème édition). Paris: ESF.

7.2 Prise en compte de l'expérience

L'hétérogénéité des publics évoquée dans le paragraphe précédent amène à se poser la question de la prise en compte de l'expérience. Nous allons voir ce qu'en disent nos trois professionnels interrogés.

7.2.1 Objectifs

Pour nos trois professionnels, les objectifs d'une prise en compte de l'expérience en formation sont multiples mais tous aussi importants, nécessaires les uns que les autres.

Prendre en compte l'expérience, écouter la présentation qu'en font les personnes permet de mieux connaître les apprenants, leur singularité, leur histoire. Cette perception est à la base de l'individualisation du parcours de formation et de l'accompagnement proposé. Sébastien explique : *« (...) on va un peu plus les pousser dans la réflexion voilà en fonction de la personne. Certain on sait que on va y aller de manière plus séquencée avec d'autre on sait que ça sert à rien de partir avec un objectif trop loin on va y aller étape par étape certain on va les laisser donner le cap et on va juste les pousser en fonction d'où ils sont pour ceux qui sont à un niveau un peu plus élevé. »* (SE7, L75 à 79) Simon insiste. *« (...) c'est des parcours de formation individualisés complètement (...) »* (SI31, L202-203). Fabienne ne dément pas. Elle explique (cf. intervention F4) que le choix d'une plateforme de FOAD a été dicté par la nécessité de faire de la remise à niveau individuelle en fonction des acquis des personnes.

Parallèlement, mieux connaître les individus, c'est aussi mieux accompagner le groupe. Sébastien compose ses groupes de travail en fonction du parcours de chaque apprenant qu'il doit donc bien connaître et prendre en compte. *« (...) on les met en groupe pour essayer d'équilibrer pour essayer [d'avoir] toujours au moins des personnes qui tirent un peu plus par leur expérience son groupe aussi dans le travail voilà. Que ce soit assez équilibré. »* (SE7, L71-72).

Evaluer les acquis de l'expérience est aussi un moyen de rassurer les personnes. Par ce biais, on améliore l'estime de soi et on renforce la motivation. Fabienne a bien perçu ce phénomène. *« (...) y'a des gens qui vont quand même faire la remise à niveau parce que ça les rassure. Et parce que euh...ils ont besoin quand même de la faire pour se rassurer, plus pour se rassurer même que par rapport à leur niveau de de départ. »* (F16, L85 à 87).

L'évaluation des acquis permet aussi, et c'est tout aussi intéressant, d'appréhender les écarts de compétences ou de connaissances entre les acquis de l'adulte et les exigences des référentiels de formation ou référentiels métier. Fabienne le reconnaît. *« (...) et puis il y a aussi le besoin de certains ou la le niveau n'y est pas. »* (F16, L88-89)

Enfin, prendre en compte l'expérience, la reconnaître c'est pouvoir l'utiliser directement en formation, c'est profiter de cette richesse pour concevoir les actions de formation. Par des méthodes d'analyse de pratique, Simon part de l'expérience de ses stagiaires. *« Alors on s'appuie énormément sur cette expérience, on considère que chaque situation professionnelle antérieure peut être une situation de travail ou en tous cas d'échange. »* (SI17, L95-96) Il met en place de petits ateliers d'analyse de pratiques. *« (...) on va utiliser ces situations à partir d'exemples concrets, de situations rencontrées par les participants à la formation pour voir quels problèmes se sont posés quelles solutions ont été mises en place. »* (SI17, L98 à 100)

La richesse de cette expérience est vraiment très grande. *« On est sur une formation on parlait d'accompagnement, on parlait de gestion de projet, de territoire. Tous ces exemples là on les retrouve quels que soient les métiers que les gens ont exercés, on va retrouver ces situations là. Des exemples d'entreprises, des gens qui ont été dans des très grosses entreprises et qui vont nous parler du fonctionnement d'un CA et d'un CHSCT, des gens qui au contraire ont travaillé dans des petites entreprises vont exprimer leur expérience par rapport à ça et l'organisation de travail la façon dont il est fait, l'accompagnement la gestion des ressources humaines sont autant d'exemples utilisables donc on s'appuie beaucoup la dessus. »* (SI17, L101 à 108)

Comme nous pouvons le voir, prendre en compte l'expérience en formation est, semble-t-il, une nécessité. Avec quelles modalités, selon quelle ingénierie ?

7.2.2 Ingénierie de la prise en compte de l'expérience

En termes de méthodes, nos trois professionnels semblent privilégier l'évaluation des connaissances sans toutefois délaisser l'exploration l'expérience. Sébastien met en place une petite démarche de portfolio dont nous dirons quelques mots. Il fait aussi de la mise en pratique. Simon reconnaît : *« C'est plutôt une évaluation des connaissances de la personne. »* (SI19, L118). Pourtant, on vient de le voir, il met en œuvre de l'analyse de pratiques...

Les tests de positionnement sont très largement utilisés. A l'écrit, à l'oral, même avec les outils numériques par le biais d'une plateforme de FOAD. C'est Fabienne qui nous confie : « *La dernière chose aussi que je vais rajouter c'est ce que je vous ai pas dit la plateforme on l'utilise pour tous nos tests de positionnement et de recrutement ce qui nous fait gagner beaucoup de temps (...)* » (F49, L291 à 293). Elle ajoute, « *Alors on a des tests et on a un oral.* » (F 19, L96)

Fabienne précise que ces positionnements doivent se faire très en amont de l'entrée en formation pour permettre leur réelle prise en compte. « *(...) l'entrée en formation commence en juillet et les tests de sélection en fait écrits y'en a tous les mois à partir de février. Février, mars, avril, mai.* » (F40, L219-220)

Sébastien évalue les connaissances mais aussi les compétences professionnelles. « *(...) alors après derrière ce qu'il y a eu c'est un test de positionnement qui est fait quoi qu'il arrive pour évaluer leurs compétences sur différents points. Leurs compétences on les a évaluées sur des compétences à l'écrit y avait 4 parties. On a évalué sur l'écrit, sur leurs connaissances oui c'est ça voilà sur leur savoir, savoir être et savoir-faire ça c'est décliné sur ces 3 points la plus une partie rédactionnelle. Ça c'était sur une journée et après on a testé leur compétences d'animation, la technique d'animation, la gestion de groupe.* » (SE8, L89 à 95)

En résumé, nos professionnels, malgré ce que laisse penser leurs discours immédiats, évaluent les connaissances mais aussi l'expérience en faisant la part belle à la pratique.

Sébastien va même plus loin encore en proposant une petite démarche de portfolio à ses stagiaires. « *Alors j'entends par portfolio ils vont se faire une petite présentation sur une fiche un document ou ils vont se présenter dessus de manière ludique principalement nous parce qu'on est dans l'animation (...)* » (SE15, L141 à 143). Cette petite démarche permet un premier niveau de réflexivité pour les stagiaires. « *Alors des fois ça peut être simplement euh de manière explicative, ils sont devant et ils se présentent oralement ou en groupe ou par binôme et ils vont avoir à chaque fois dans tous les cas quoi qu'il arrive une demande ou on va leur dire ou leur montrer leur dessiner quelle catégorie pour se présenter qui je suis d'où je viens pourquoi je suis ici réflexions sur leur situation qu'ils arrivent à se positionner (...)* » (SE15, L144 à 149). L'objectif annoncé est clair. « *(...) c'est ça qui me permet de connaître leur expérience (...)* » (SE18, L165).

Sébastien utilise une démarche de portfolio de manière peu conventionnelle, en tout début de formation pour positionner son groupe. Cette démarche n'a pas l'ambition d'une vraie démarche de portfolio réflexif telle que la définissent J. Aubret ou J. Layec. Les stagiaires de Sébastien ne vont pas jusqu'à identifier leurs compétences. Néanmoins elle les emmène vers une forme de réflexivité sur leurs parcours et fait participer le groupe de pairs.

7.3 Utilisation des TICE

Ce thème est celui qui a pris le plus d'importance dans les entretiens menés. Pour plusieurs raisons :

- les professionnels choisis l'ont été précisément pour leur utilisation de ces techniques et étaient fiers d'en témoigner ;
- Ce thème est central dans notre travail de recherche ;
- Ces outils sont transversaux et se relie aussi bien à la pédagogie qu'à l'accompagnement.

Dans cette dernière partie de notre interprétation, nous insisterons sur l'accompagnement, en l'abordant sous l'angle de l'effet des TICE sur cet accompagnement. C'est la raison pour laquelle nous n'en avons pas fait un thème à part entière malgré son importance. Nous nous rattraperons en lui accordant la place qui lui revient dans cette partie.

7.3.1 Outils utilisés

Dans leurs pratiques quotidiennes, nos trois professionnels utilisent une variété d'outils numériques au profit de la formation ou des apprentissages. Pour clarifier le propos, nous les classerons en cinq familles.

- Des outils de travail proprement dits, bureautiques essentiellement ;
- Des outils de communication et d'échange ;
- Des outils d'information ;
- Des documents ressources de toutes sortes (images, vidéos, textes, exercices interactifs, cours en ligne ...) ;
- Des outils de travail collaboratif.

Bon nombre de ces outils sont maintenant, pour une utilisation en formation, regroupés au sein de plateformes dites LMS que nous avons déjà définies.

7.3.1.1 Des outils de travail bureautiques

Disons le tout net, il s'agit des outils les moins bien accueillis par les apprenants. Ils constituent quelque chose de difficile d'accès, qui nécessite un apprentissage. Pourtant, ils

sont utiles. Sébastien explique : « (...) ils ont des difficultés ce groupe la par exemple pour faire une mise en page d'un dossier comment écrire même faire un sommaire (...) » (SE11, L123 à 125). Mais pour Sébastien, « (...) y a un besoin de l'outil informatique déjà de par leur rendu de leur dossier (...) » (SE33, L312-313), rendant leur utilisation inévitable.

7.3.1.2 Des outils de communication et d'échange

Tous les trois sont unanimes, ils ne sauraient plus travailler sans utiliser les courriers électroniques. Fabienne explique qu'« ils peuvent nous envoyer des mails (...) » (F20, L112), parlant de ses stagiaires. Simon parle de « (...) l'utilisation de la boîte mail parce qu'il y a aussi un outil de communication par mail (...) » (SI10, L53-54). Mais il s'empresse de préciser : « Nous on a en fait au départ paramétré la plateforme pour que les mails échangés sur cette plateforme aillent directement sur les adresses personnelles des candidats (...) » (SI10, L54 à 56) En effet, les outils dont se sert Simon sont regroupés au sein d'une plateforme. Sébastien n'est pas en reste. « (...) c'est ça qui est intéressant par le mail c'est garder un rapport (...) » (SE28, L254-255).

Autre outil de communication, les messages courts. C'est Fabienne qui nous fait découvrir ce système. « Autre outil, on a ce qu'on appelle les frog e-learns c'est un petit peu comme les SMS par ordinateur. » (F24, L133-134)

Les outils de visioconférence sont aussi utilisés. Sébastien confie : « (...) ça m'est déjà arrivé de me servir comment dit les visioconférences via Skype (...) » (SE30, L276).

On peut enfin classer les réseaux sociaux dans cette catégorie. Sébastien et Simon les utilisent. « (...) je me servais aussi des réseaux sociaux (...) » (SE30, L270-271) avoue Sébastien. Simon assume complètement cette utilisation pour favoriser les recherches d'emplois. « (...) on a des interventions spécifiques sur l'utilisation notamment des réseaux sociaux professionnels, viadeo, linkedin etc....donc on a des interventions plus spécifiques en lien avec ça et notamment l'utilisation, l'accès à ces outils là dans le cadre des... de formation. » (SI11, L62 à 65)

7.3.1.3 Des outils d'information

Les outils d'information comptent parmi les plus récents des technologies de l'information et de la communication. Nous avons parlé du web 2.0. Ainsi, l'actualité sur un sujet peut-être suivie par un abonnement à ce qu'on appelle un flux RSS. Accessible avec un lien internet, cet outil affiche successivement les articles parus sur tel ou tel sujet. Fabienne

utilise cet outil en BTS ESF. « (...) il y aussi euh euh oui la dernière chose, (...), ce que je vous ai fait voir tout à l'heure avec ouest France, voila les flux RSS. » (F30, L161-162)

7.3.1.4 Des documents ressources en ligne

Ces documents sont essentiellement accessibles via une plateforme. Fabienne et Simon sont de grands utilisateurs de ces ressources en lignes. Simon témoigne : « Au niveau de l'utilisation notamment de la plateforme FOAD, moi je l'utilise comme notamment support et lieu de d'échange de documents dans le cadre des interventions, les différents intervenants vont déposer les supports de cours notamment ou supports quels qu'ils soient sur un espace d'échange de documents sur la plateforme. » (SI10, L49 à 52) Fabienne procède de même. « Premièrement c'est tous les cours maintenant on fait très peu de photocopies et on les met dans l'espace document sur la plateforme. » (F20, L117 à 119)

Fabienne et Simon nous parlent également de modules de formation à distance. Ce type d'outils est à classer dans cette catégorie. « (...) le conseil d'administration a décidé de euh créer ces modules euh de formation à distance (...) » (F4, L33-34), nous explique Fabienne. Elle laisse entendre aussi par la même occasion que c'est un engagement fort du centre de formation. Cet engagement de tout l'établissement constitue un des facteurs d'individualisation comme l'explique A. Rieunier (2005)²⁴².

7.3.1.5 Des outils de travail collaboratif

L'informatique permet de projeter dans une salle de classe des illustrations ou des supports de cours qui facilitent la compréhension et la collaboration entre apprenants qui peuvent ainsi réagir ensemble à un document. Sébastien s'en sert beaucoup. « Avec la vidéo ou je montrais clairement avec la souris en même temps (...) » (SE25, L230).

Récemment, un degré supplémentaire a été atteint en matière de travail collaboratif en rendant celui-ci possible à distance et dans des lieux différents. C'est l'outil appelé wiki. Fabienne nous explique. « C'est-à-dire que comme en formation adultes on fait beaucoup en fait de travaux de sous groupes, ils peuvent travailler à distance sur un document commun. » (F30, L159-160)

²⁴² Rieunier, A. (2005). Autoformation, formation individualisée, formation personnalisée. Dans R. Ouaknine (coord.), *Formation des adultes et individualisation. Ingénierie, travail pédagogique et expérimentations*. (pp. 111-123). Créteil: Scérén CRDP.

En résumé, la palette d'outils proposés par les TIC est considérable et avec des applications et des objectifs variés que nous allons lister dans la pratique de nos trois professionnels.

7.3.2 Présentation des outils aux apprenants

Pour ne pas risquer de déstabiliser, la présentation et l'explication de l'utilisation de ces outils est très importante. Fabienne commence dès la prise de renseignements, quand les personnes appellent au centre de formation. *« Alors y'a un premier, y'a une première information lorsque ils nous demandent déjà de l'information pour le BTS ESF, on leur envoie aussi la plaquette euh de remise à niveau FOAD. (...) Donc on leur donne un premier niveau d'information, ensuite lors du recrutement, lorsqu'ils viennent en recrutement, enfin lors des tests de recrutement et suite aux résultats des tests de recrutement selon euh en fait leurs difficultés, euh, nous on a toujours euh quoi qui se passe de toutes façons on leur dit leur résultat et on leur donne des préconisations (...) »* (F38, L193 à 201). Fabienne on le voit incite fortement, elle « préconise ». Elle en fait même un argument d'inscription.

Simon présente ces outils très tôt dans la formation. *« On présente la plateforme très très vite en fait dès la deuxième journée de formation pour qu'ils s'y familiarisent le plus tôt possible (...) »* (SI24, L152-153).

Pour qu'il n'y ait pas de refus, Sébastien fait de la démonstration des avantages. *« (...) je vais peut-être plus montrer ce qu'il y a dans le positif (...) »* (SE23, L200). Simon est sur la même ligne. *« Donc on va avoir tendance à présenter les choses à expliquer le fonctionnement rapide et puis à encourager l'utilisation (...) »* (SI24, L155-156).

Quand cette présentation est bien faite, Sébastien précise qu'« (...) il n'y a pas de mauvais accueil (...) » (SE23, L198).

En résumé, l'utilisation d'outils numériques doit être annoncée et les techniques expliquées pour ne pas susciter de rejet.

7.3.3 Objectifs

Compte tenu de la très grande diversité d'outils, Sébastien, Fabienne et Simon poursuivent des objectifs variés.

7.3.3.1 Individualisation des parcours de formation

C'est l'objectif premier poursuivi par nos trois professionnels. La notion d'individualisation revient constamment dans leurs discours. Nous ne présenterons ici que les remarques les plus significatives mais il suffit de se plonger dans la lecture des retranscriptions des entretiens pour le constater. Pour Simon, « (...) *l'objectif est de permettre à des gens qui sont pas ou peu mobiles, permettre à des gens qui ont des horaires de travail particuliers de pouvoir organiser cet apprentissage ou sur cette remise à niveau à leur rythme et en fonction de leurs disponibilités.* » (SI23, L146 à 148) Simon se place dans la perspective de contraintes matérielles qui nécessitent une individualisation de la formation. Fabienne pour sa part nous parle d'individualisation au regard des acquis des personnes. « (...) *l'effet recherché c'était pouvoir leur donner la possibilité selon leurs contraintes, selon leur niveau, vraiment dans un esprit d'individualisation de parcours euh, de pou..., d'avoirs accès à une possibilité de remise à niveau qui serait vraiment adaptée à leurs besoins, on est vraiment dans ça.* » (F42, L228 à 231) Simon ne la contredit pas. « *Sur la remise à niveau oui clairement c'est à dire qu'on là on est sur un apprentissage individuel (...)* » (SI30, L193-194).

L'individualisation qui est visée par Simon et Fabienne est donc à deux échelons. Tenir compte des contraintes des adultes qui ont tous une vie professionnelle ou familiale, des contraintes budgétaires et tenir compte des acquis, de l'expérience de chacun pour proposer des modules de formation adaptés aux besoins.

7.3.3.2 Démonstration, illustration

C'est Sébastien qui fait le plus grand usage de ces techniques avec cet objectif. « (...) *ils devaient prendre en photo leur centre leur structure pour pouvoir le présenter au reste du groupe et que l'on réfléchisse ensemble comment aménager (...)* » (SE11, L114 à 116). Il confirme : « (...) *on était un petit peu dans de la démonstration (...)* » (SE11, L116).

L'illustration des propos d'un cours fait aussi partie de ses pratiques. « *Et la troisième fois ça sera pour mettre des petites vidéo parce qu'on abordera le handicap et pour compléter le module sur le handicap (...)* » (SE12, L130-131).

7.3.3.3 Collaboration, échanges et dynamique de groupe

Les outils récents de communication permettent la collaboration et favorisent la cohésion de groupe à travers les échanges. Sébastien l'affirme de manière très nette. « (...) *le but*

c'est vraiment de créer oui on est un groupe ça va être nous entre nous (...) » (SE32, L293-294). Fabienne va plus loin en évoquant l'accompagnement collectif du groupe. « *On crée un groupe donc tous les BTS en plus peuvent communiquer entre eux... et nous on fait partie du groupe donc ils peuvent communiquer aussi avec les formateurs.* » (F23, L125 à 127)

7.3.3.4 Dépôt et partage de ressources

Autre objectif poursuivi par les professionnels de la formation, le partage de ressources de cours. Fabienne indique : « *Premièrement c'est tous les cours maintenant on fait très peu de photocopies et on les met dans l'espace document sur la plateforme.* » (F20, L117 à 119) Simon lui aussi poursuit cet objectif. « *(...) c'est vraiment un outil de partage de documents (...)* » (SI23, L140).

7.3.3.5 Communication entre partenaires de la formation.

Fabienne incite très fortement les stagiaires à communiquer entre eux grâce à ces outils. « *(...) on les incite très fortement en début de formation d'utiliser ça pour communiquer entre eux (...)* » (F26, L140). Elle ajoute : « *(...) ils communiquent aussi quand ils sont en stage entre eux et avec nous.* » (F28, L152)

7.3.3.6 Prise en compte de l'hétérogénéité des publics

Nous avons vu que les groupes de formation d'adultes se caractérisent par une très grande hétérogénéité. Les TIC sont un moyen de la prendre en compte pour la faire diminuer. C'est l'objectif poursuivi par Fabienne. « *Alors l'outil en fait numérique surtout la plateforme donc FOAD on l'utilise pour plusieurs choses. Donc la première chose, elle a été créée au départ parce qu'en BTS ESF euh il y a une dizaine d'années, on s'est aperçu que les apprenants qui arrivaient en formation, arrivaient euh et étaient soit salariés soit demandeurs d'emploi et arrivaient à des niveaux très différents.* » (F4, L26 à 30) Elle a utilisé la plateforme de FOAD dans l'objectif d'une remise à niveau. « *Au départ on a vraiment en fait euh loué cette plateforme pour cette remise à niveau (...)* » (F20, L99-100).

7.3.3.7 Formation à distance

La formation à distance n'a pas attendu les TIC pour exister. Les cours par correspondance en sont un bon exemple. Cependant, en rendant les interactions entre formateur et

apprenant plus aisées et rapides ils ont permis l'essor de la FOAD. Simon d'ailleurs l'affirme. « (...) l'intérêt au départ, (...) c'est vraiment que les gens puissent se former de chez eux à distance et donc c'était vraiment les objectifs de la formation ouverte à distance(...) » (SI23, L143 à 146). Ces outils permettent d'effacer les contraintes. « (...) cet outil nous permettait en fait de répondre à toutes les contraintes, de temps, de lieu, de durée et de niveau. » (F42, L232-233)

7.3.3.8 Evaluation

Enfin, pour terminer sur les objectifs d'utilisation des TIC, mentionnons l'évaluation, qui peut être faite avec des ordinateurs. C'est Fabienne qui nous en parle succinctement. « (...) la plateforme on l'utilise pour tous nos tests de positionnement et de recrutement ce qui nous fait gagner beaucoup de temps parce que tout est calculé on a rien besoin de corriger tout est calculé...Et ce qui est surtout génial pour l'apprenant c'est qu'il a ses résultats tout de suite. » (F49, L291 à 294)

Les objectifs poursuivis par les formateurs qui utilisent ces TIC sont très nombreux. En y regardant bien, on constate qu'ils portent sur tous les aspects de l'action de formation ; les apprentissages, la communication, la diffusion de connaissances, les conditions matérielles, la dynamique du groupe de formation ou encore l'individualisation voire, avec la FOAD, la personnalisation. Il y a même un objectif majeur qui est le renforcement de l'accompagnement. Nous y consacrerons un paragraphe entier plus bas pour voir ce qu'en disent nos professionnels.

7.3.4 Ingénierie de l'utilisation des TICE

Les TIC, pour être mises en œuvre efficacement nécessitent une ingénierie pédagogique pointue. L'utilisation de ces outils doit être prévue dans le plan de formation et non improvisée. Sébastien nous a expliqué qu'il planifie ses utilisations en fonction d'étapes clé du programme de formation. « Bah ça a été beaucoup vraiment au début la présentation de leur expérience et donc la présentation de la structure c'est la qu'ils s'en sont servis. » (SE27, L244-245). « (...) ensuite euh bah celui que j'utilise là pour le suivi de dossier mise en page et toutes ces choses-là c'est actuellement donc on est déjà à plus de mi-parcours on est au $\frac{3}{4}$ (...) » (SE27, L247 à 249). « (...) une dernière fois plus sur la fin de formation sur le handicap (...) » (SE27, L249-250).

Plus encore, les modalités de formation doivent être pensées. Dans la formation à distance par exemple qui est pratiquée par Fabienne et Simon, il semble qu'une partie de la formation en présentiel soit indispensable. « (...) *c'est nous qui avons réfléchi à mettre un accompagnement et c'est pour ça que là on parle de e-blending, ... nous on ne voit pas de possibilité de e learning sans un temps de présentiel que ce soit pour les apprenants en remise à niveau ou pour euh pour les salariés d'entreprise, y'a formation en présentiel.* » (F43, L247 à 250) La proportion est calculée à un tiers de la formation. « (...) *on s'est dit que ce serait intéressant qu'il n'y ait pas que du Elearning pur c'est-à-dire qu'on ne fasse pas ces modules qu'à distance donc y'a toujours un temps en présentiel. Donc en fait on a estimé qu'il y avait 14 heures derrière l'ordinateur et 7 heures de présentiel pour chaque module.* » (F4, L40 à 43)

La création des séquences de formation, la scénarisation des activités, la conception des supports et des exercices nécessitent des compétences très poussées et un investissement en temps incompressible. Fabienne, qui en a la charge, estime : « *Alors je vous dirais euh pour la création des parcours si on parle des parcours, pour la création des parcours euh il faut compter euh au départ pratiquement 20 heures de travail pour, 20 heures de travail pour une heure devant son ordinateur.* » (F47, L275 à 277) La scénarisation des activités est illustrée par les propos de Simon. « (...) *dans chaque matière et donc les parcours à certains moments y'a des étapes ou ils doivent nous envoyer des écrits par mail donc y'a mon adresse mail qui apparait sur la plateforme à un certain moment et on leur demande de nous envoyer ce travail (...)* » (SI31, L203 à 206).

Nous voyons donc clairement que les TIC nécessitent une ingénierie particulière qui demande des compétences spécifiques et du temps de conception. Les propos de Fabienne et Simon font écho au schéma de l'ingénierie du e-learning proposé par B. Blandin (2011)²⁴³ et que nous avons présenté dans notre partie conceptuelle. La conduite d'un projet de e-learning nécessite des phases de conception, de réalisation, de mise en œuvre et surtout de formation des acteurs.

²⁴³ Blandin, B. (2011). Le e-learning. Dans P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et techniques de la Formation* (pp. 445-463). Paris: Dunod.

7.3.5 Effets ressentis

Les effets ressentis de l'utilisation des TICE sur les actions de formation se situent à plusieurs niveaux.

On peut noter que ces outils facilitent dans certaines circonstances les apprentissages. Sébastien le ressent quand il éprouve le besoin de recourir à de la projection. « (...) *le support était plus confortable car avec le rétroprojecteur derrière c'était beaucoup plus grand et on pouvait être debout montrer en même temps (...)* » (SE11, L118-119). Nous avons déjà parlé des contraintes qui sont abolies par la formation à distance, nous pouvons aussi considérer que dans ce sens les TIC favorisent les apprentissages.

Un effet très important est noté par Fabienne sur le renforcement de la motivation. « (...) *le plus que ça apporte aux salariés c'est que quand on va dans les entreprises quelquefois c'est une demande de la (...) de l'entreprise. C'est pas forcément des salariés donc quand ils vont en formation tout en présentiel ils ont l'impression un petit peu de perdre leur temps souvent alors que quand on le fait à distance, une partie du moins à distance, déjà on a vraiment un positionnement individuel qui fait que on est vraiment sur une formation euh personnalisée(...)* » (F44, F45, L262 à 268). Elle précise sa pensée. « (...) *ils ont vraiment l'impression vraiment de faire une formation qui leur est vraiment très personnalisée. Donc l'outil est très intéressant pour ça.* » (F45, L270-271)

Les TIC permettent de prolonger les échanges au sein du groupe et donc de renforcer l'effet formateur du groupe. Simon l'a très souvent remarqué. « (...) *pour moi, y'a effectivement un aspect positif, je pense que le groupe échange notamment en dehors des temps de formation classique c'est-à-dire que généralement ils sont ensemble de 8h30 à 17h00 et quand ils rentrent chez eux il n'y a plus forcément de communication alors que grâce à ces outils on voit qu'il y a de la communication qui se fait le soir le weekend etc.* » (SI29, L167 à 173).

La cohésion de groupe, de ce fait, est meilleure. Simon poursuit : « (...) *je pense que dans la cohésion de groupe, dans la dynamique de groupe il y a des effets très positifs.* » (SI27, L174-175)

Enfin, et c'est remarquable, Simon ressent des effets sur l'autonomie des personnes qui s'accroît. « (...) *ils prennent effectivement alors en terme d'autonomie je pense qu'il peut y avoir quelque chose de positif par rapport à ça.* » (SI30, L197-198)

7.3.6 Accompagnement

Les trois professionnels sont catégoriques. L'utilisation des TICE renforce l'accompagnement. Ils évoquent les modalités de l'accompagnement qui peut être individuel ou collectif.

Simon évoque cette différence entre individuel et en groupe. *« Nous on a une période de regroupement qui se fait plutôt en fin de parcours et c'est là en fait qu'on va avoir plusieurs apprenant éventuellement 3,4 5 apprenants mais sinon ils sont...on a une relation individuelle avec eux dans le cadre de ce parcours sur la remise à niveau effectivement. Donc l'accompagnement est plus important. »* (SI31, L210 à 213)

Ils parlent aussi des caractéristiques de la relation d'accompagnement, telle que la définit M. Paul. Fabienne détaille sa conception de l'accompagnement. Elle chemine avec les apprenants. *« (...) on va euh suivre leur évolution (...) »* (F20, L102-103). Elle reste à leur côté, même à distance. *« (...) il ne se sent pas seul même à distance (...) »* (F20, L108). C'est la posture du « être avec » et « allers vers » de M. Paul. Fabienne évoque aussi le cadre nécessaire à tout accompagnement. *« (...) on fait quand même un contrat de formation avant avec eux (...) »* (F20, L103). La liberté de l'apprenant est respectée. *« (...) il n'y a pas quelqu'un derrière l'ordinateur en train de vérifier si effectivement euh l'apprenant est l'apprenant suit bien en fait (...) »* (F20, L105-106). La posture de Sébastien est plus dans le conseil. *« (...) je me sers de leur envoyer derrière grâce à une partie simplement commentaire et des conseils apportés. »* (SE28, L260-261)

C'est Sébastien qui résume sur la relation d'accompagnement avec cette phrase forte : *« (...) c'est ça qui est intéressant par le mail c'est garder un rapport, une relation, d'échange et de crédibiliser la confiance et valoriser aussi cet échange (...) »* (SE28, L254-255).

Ils évoquent enfin leur posture, dans leur relation avec les adultes apprenants. Fabienne reste disponible pour répondre aux sollicitations des apprenants adultes. *« (...) ils peuvent nous téléphoner, ils peuvent nous envoyer des mails (...) »* (F20, L112). La posture de Fabienne lui permet d'apporter le soutien nécessaire en cas de besoin. *« (...) tout d'un coup on voit s'il y a quelqu'un qui déprime (rires) ou qui se sent un peu seul bon bon (...). Donc ça perd pas le lien. »* (F28, L150 à 153) Sébastien aussi adopte cette posture de soutien, c'est pour cela qu'il utilise de temps en temps la visioconférence. *« (...) ça rassure ceux qui débutent de mettre un visage sur la personne (...) »* (SE31, L286-287).

Toutes ces caractéristiques de l'accompagnement de Sébastien, Fabienne et Simon ne sont pas dues au TIC. Simplement, et c'est ce sur quoi ils ont tous les trois insisté, elles sont renforcées, prolongées, maintenues même à distance, même en stage. Les adultes en formation n'ont plus besoin d'attendre le prochain regroupement pour se sentir soutenus, conseillés.

7.3.7 Avantages procurés par l'utilisation des TICE

Ces avantages sont nombreux et nos trois professionnels les ont largement mentionnés et s'en félicitent. Sans entrer dans trop de détails, les principaux avantages relevés vont des économies engendrées à l'attractivité de ces outils.

7.3.7.1 Aspects économiques

L'utilisation des TICE permet des économies substantielles, tant au niveau papier que déplacement, voire hébergement.

Simon précise que « (...) *c'est pour nous une économie importante et puis pour eux aussi.* » (SI23, L143) Il est rejoint par Fabienne qui insiste sur la notion d'écologie. « (...) *souci aussi de développement durable on va dire. On a beaucoup moins de photocopies (...)* » (F24, L130-131).

L'aspect des économies de déplacements est abordé par Sébastien. « (...) *quand on va partir en séjour et que les animateurs un habite à Lyon l'autre à Rennes et ainsi de suite et qu'on va se retrouver tous à un endroit là pour le coup la partie internet va vraiment nous aider plus l'échange de mail et ça m'est déjà arrivé de me servir comment dit les visioconférences (...)* » (SE30, L273 à 276).

Finalement, Fabienne résume par cette phrase. « (...) *cet outil nous permettait en fait de répondre à toutes les contraintes, de temps, de lieu, de durée et de niveau. Voilà.* » (F42, L232-233)

7.3.7.2 Aspects pratiques

Sébastien trouve que « (...) *le support était plus confortable car avec le rétroprojecteur derrière c'était beaucoup plus grand (...)* » (SE11, L118-119). Simon insiste sur la facilité d'utilisation. « (...) *je trouve que c'est peut-être plus facile d'accès (...)* » (SI32, L221-222). Fabienne approuve. « (...) *la plateforme finalement est très simple (...)* » (F43, L243)

Qui plus est, une certaine efficacité est notée. « *Donc ils ont leur résultat, leur pourcentage, leur résultat immédiatement et nous aussi donc du coup on gagne du temps.* » (F52, L303-304)

7.3.7.3 Rentabilité

Tous nos professionnels n'ont pas ce souci. C'est Fabienne qui nous en parle. Nous retrouvons par cette remarque les préoccupations de la responsable de formation, chargée de mission et de communication de son centre.

« (...) *ce qu'il faut savoir c'est que les modules qu'on a créés on les vend, on peut les vendre on l'a fait aussi pour certaines entreprises pour des salariés.* » (F31, L163 à 165)

7.3.7.4 Attractivité

Le côté attractif de l'utilisation des TICE est largement souligné. Sébastien trouve qu'« (...) *il y a un côté fonctionnel pratique d'être à jour, de vivre avec son temps, ces jeunes même s'ils sont adultes on leur parle avec leurs mots (...)* » (SE33, L303-304).

Fabienne mentionne l'image du centre de formation. « (...) *c'est un peu plus ludique euh... l'image du centre fait plus moderne (...)* » (F52, L301-302)

Au final, c'est peut-être même un avantage en termes de recrutement. « (...) *y'a des gens qui viennent par ce biais là.* » (F39, L214-215)

7.3.8 Freins à l'utilisation

Les côtés positifs liés à l'utilisation des TICE sont nombreux et nous venons de voir ce qu'en pensent nos trois professionnels. Malgré tout, ils identifient quelques points de vigilance pour lever certains freins.

Fabienne évoque la crainte de l'isolement des personnes derrière leur ordinateur. « *Alors la crainte si c'est...enfin on va parler de ça, la crainte que l'on avait par rapport à cet outil c'était de l'isolement (...)* » (F43, L236-237). Nous avons vu que l'accompagnement mis en place avait pour but de vaincre cet isolement en utilisant notamment largement les outils de communication.

L'équipement informatique constitue le deuxième point de vigilance. « *Or on s'est très vite aperçu que beh pratiquement tout le monde avait un ordinateur si ce n'est tout le monde qui viennent ici en tous cas ou qui de toutes façons voila en font euh l'acquisition parce*

qu'ils savent qu'ils vont entrer en formation (...) » (F43, L239 à 242). Fabienne balaye l'argument mais fait mention tout de même de l'acquisition avant l'entrée en formation. Ce qui peut ne pas être anodin financièrement. Sébastien d'ailleurs est confronté à un stagiaire qui n'a pas la possibilité d'utiliser à domicile ces outils. « (...) et moi je ne peux rien faire de plus si en dehors de la formation il ne s'en sert pas (...) » (SE25, L232-233).

Sébastien fait mention de difficultés techniques. « (...) il est en difficulté une difficulté par une difficulté technique (...) » (SE25, L227). Sébastien d'ailleurs faisait plus mention d'un déficit de formation (Cf. SE25). Simon répond sans détours à cet argument. « (...) ya des gens qui peuvent être réfractaire à l'outil informatique mais plutôt lié au traitement de texte, aux outils, au tableur etc.... parce qu'il faut apprendre à s'en servir. Je dirais que tout ce qui est communication grâce aux plateformes grâce aux mails les gens s'y mettent très vite et y'a pas de souci particulier (...) » (SI32, L218 à 221).

Ce débat « à distance », par entretiens de recherche interposés, entre Sébastien et Simon attire notre attention sur une distinction importante. Les outils bureautiques nécessitent une formation importante qui peut constituer un obstacle. Mais ils ne constituent qu'une petite partie de ce qu'on appelle les TICE. A côté d'eux, il y a toute une série d'outils internet, de communication, d'échange et même d'apprentissage (notamment les séquences de e-learning dont nous parle souvent Fabienne) qui ne nécessitent pas de « formation » en tant que telle pour leur utilisation. Parfois, une simple démonstration suffit pour que les apprenants trouvent leur autonomie. Nous reviendrons dans notre chapitre de préconisations sur cet aspect technique. En fait, Sébastien semble considérer, comme d'autres, que la formation, dans l'animation par exemple, peut être l'occasion de forcer l'utilisation des outils bureautique et de provoquer cette nécessaire confrontation à des outils de travail qui deviennent de plus en plus incontournables. Il ne viendrait plus à l'idée de personne de rendre un rapport manuscrit.

7.3.9 Adaptation des TICE au public adulte

Interrogés par nous sans détours, tous les trois, Sébastien, Fabienne et Simon estiment que les TICE sont adaptés à la formation d'adultes.

Simon est celui des trois qui insiste le plus sur cette adaptation à son public. « *Oui oui complètement je vois pas d'obstacle particulier, pour moi c'est très adapté, je dirais même que là encore les éléments liés, l'attrait pour ces nouvelles technologies j'ai pas rencontré*

de personnes vraiment réfractaires à ça (...) » (SI32, L216 à 218). Il précise : « (...) en tous cas je n'ai pas rencontré de personnes qui refusaient d'utiliser ou qui se trouvaient vraiment en difficulté à utiliser ces outils là... » (SI 32, L222 à 224)

Fabienne partage cet avis, quelque soit les adultes formés, en présentiel au centre ou à distance en entreprise. *« Oui, actuellement, nous on a d'excellents retours, euh...tant au niveau des apprenants que euh enfin les apprenants je dirais des apprenants au centre on va dire ça comme ça et des salariés d'entreprise, les deux et je dirais même plus les salariés d'entreprise (...) » (F44, L256 à 258).*

7.4 Conclusion sur l'interprétation

Une lecture attentive et répétée des trois entretiens nous a permis, dans le chapitre précédent, d'analyser le contenu du discours de Sébastien, Fabienne et Simon. Partant de cette analyse, nous avons pu repérer les thèmes importants, structurants de leurs discours, de leurs pratiques de formateurs, d'accompagnateurs d'adultes en formation.

La formation d'adultes ne se cantonne pas à certains dispositifs, spécialement conçus pour eux. L'ensemble des formations, certifications, titres et diplômes peuvent être accessibles aux adultes. A travers l'échantillon des formations proposées par nos trois professionnels nous avons pu nous rendre compte de la diversité des dispositifs et de leurs modalités. En présentiel ou à distance, en alternance, avec des stages ou en tant que salariés, les formations d'adultes offrent une palette très large aux adultes souhaitant entrer dans cette démarche. L'alternance semble recueillir les suffrages des praticiens de la formation. En permettant aux adultes de vivre des situations de formation au plus près des réalités du monde professionnel, elles répondent aux attentes des adultes en matière d'apprentissage, davantage tournées vers l'action que vers la connaissance, elles renforcent ainsi leurs motivations et leur estime d'eux-mêmes.

La prise en compte de l'expérience dans ces formations d'adultes est le deuxième point que nous avons abordé au cours de notre interprétation. Nos trois professionnels s'accordent à dire qu'elle leur semble indispensable. Par nature, les groupes d'adultes sont très hétérogènes pour diverses raisons d'âge, de parcours de vie, de niveau antérieur de formation et d'expérience. Nos trois professionnels ont imaginés des dispositifs pour prendre en compte cette expérience. Des tests écrits pour évaluer les connaissances purement scolaires, des entretiens oraux pour s'assurer des capacités de communication

voire même une petite démarche de portfolio qui, en outre, permet aux stagiaires d'entamer un processus réflexif. Tous les trois le font en début de formation tant ils estiment que c'est nécessaire pour individualiser les parcours. Cette individualisation est leur objectif principal. L'accompagnement qui est proposé aux personnes dépend aussi de cette reconnaissance de leur expérience. Cela débouche sur un accompagnement individuel plus ou moins poussé selon le degré d'autonomie de l'apprenant mais aussi collectif, car tous les trois réaffirment l'importance du groupe, de sa cohésion, de sa dynamique. Enfin, l'expérience des adultes est la base, la richesse de la formation à venir. Par des ateliers d'analyse des pratiques, en jouant sur les conflits sociocognitifs à l'intérieur du groupe, chaque adulte est à même d'évoluer dans ses représentations, d'acquérir de nouvelles compétences, de faire de nouveaux apprentissages.

L'utilisation des TICE au regard des deux précédents points constitue la troisième partie de notre interprétation. Ces outils récents, modernes et attractifs présentent de nombreux avantages ; économiques, ludiques, efficaces... Leur mise en œuvre cependant requiert de grandes compétences en matière d'ingénierie de formation et pédagogique. De la formation indispensable des formateurs à ces outils à la conception de séquences d'apprentissages scénarisées en passant par une intégration très précise de leur utilisation dans le plan de formation, les TIC représentent un investissement important en temps de travail. Une fois cet investissement fait, ils permettent en retour un gain de temps important et une rentabilité financière accrue. Ces outils peuvent être utilisés avec des objectifs différents mais qui doivent être bien identifiés au départ. Permettre la mise en œuvre concrète d'une véritable individualisation de parcours est l'objectif mis en avant en premier. Adaptation aux acquis des personnes, à leurs contraintes de temps, financières ... sont des atouts majeurs qui vont en ce sens. Renforcer les échanges, la cohésion de groupe et la communication est le deuxième objectif clairement identifié dans le discours de nos trois professionnels. Les effets du groupe en formation, que nous avons développés dans notre partie conceptuelle, sont renforcés par les TICE. Même en formation à distance, la notion de groupe est présente. Faciliter les apprentissages est aussi un objectif poursuivi. Par les facilités de démonstration et d'illustration procurées par ces outils, la compréhension des notions est facilitée. Les outils numériques sont utilisés pour leurs possibilités de diffusion de ressources et de documents en tous genres. Enfin, ils permettent la formation à distance et l'évaluation.

Chapitre 8. Préconisations et pistes d'actions

Le travail théorique que nous avons mené pour écrire notre partie conceptuelle et la confrontation au terrain qui fut la notre, au cours des entretiens de recherche et pendant l'expérimentation que nous avons-nous même conduite auprès d'adultes en formation, nous amènent à proposer des préconisations sur la prise en compte de l'expérience et l'accompagnement en formation d'adultes sous l'angle de l'utilisation des TICE en formation.

8.1 Utiliser les TICE en formation d'adultes

Le recours à l'utilisation d'outils numériques en formation est une tentation moderne pour qui voudrait « aérer ses pratiques ». Mais il serait faux de croire qu'il s'agit d'une panacée, sorte de remède miracle, qui lèverait tous les obstacles et aplanirait toutes les difficultés. Il convient de bien définir les objectifs poursuivis, de mettre en place une solide ingénierie pédagogique et de formation et de considérablement faire évoluer la posture du formateur.

8.1.1 Choisir ses objectifs

De la bonne clarification des objectifs dépendra le choix des bons outils. On peut identifier quatre objectifs principaux à l'utilisation des TICE.

L'individualisation des parcours est le premier objectif avéré de l'utilisation des TICE en formation d'adultes. Cette individualisation a un préalable indispensable qui est la reconnaissance et l'évaluation des acquis dont nous parlerons dans le deuxième paragraphe.

L'individualisation doit s'opérer à deux niveaux.

Une individualisation des contenus de formation qui seront adaptés à chaque apprenant en fonction de ses acquis et de ses objectifs. La raison d'être de cette individualisation est de ne pas faire réapprendre à quelqu'un ce qu'il sait déjà. Pour réaliser cette évaluation des acquis, plusieurs méthodes sont possibles. La réalisation d'un portfolio ou d'un portefeuille de compétences (peut-être moins ambitieux en fonction du temps imparti), des tests de positionnements, des entretiens... Chaque formateur responsable aura le choix de la méthode qui convient le mieux.

Une individualisation « matérielle » qui tienne compte des contraintes de chaque apprenant. Un adulte est quelqu'un qui doit assumer des responsabilités professionnelles, familiales ou sociales. Il a des contraintes financières qui conditionnent son accès à la formation. Ces aspects, très importants, peuvent même être à l'origine d'abandons, de refus de formation qui sont parfois mal interprétés.

La formation à distance, deuxième objectif de l'utilisation des TICE, n'est pas un concept nouveau. Elle est née avec l'invention du courrier postal. Les cours par correspondance sont les ancêtres de ce qui s'appelle désormais de la FOAD pour Formation Ouverte et A Distance. Ce type de formation peut permettre d'abolir certaines contraintes de temps et de lieu. En dématérialisant la formation on peut aisément la délocaliser. La classe devient virtuelle mais pour autant l'accompagnement n'est pas délaissé, nous le verrons plus loin. La communication par messagerie, téléphone, courriel, tchat, forum... permet de garder un lien physique et ne sacrifie pas le groupe de formation sur l'autel de l'individualisation.

Particulièrement adaptée pour un public salarié en entreprise ces modalités de formation permettent de réelles économies de déplacement, d'hébergement voire même de papier (ce qui n'était pas le cas des cours par correspondance !...)

On peut troisièmement choisir d'utiliser les TICE pour faciliter les apprentissages.

Par leur facilité d'intégration de sons et d'images, les outils numériques peuvent devenir de puissants facilitateurs des apprentissages. Les propos du formateur trouvent leur illustration immédiate voire simultanée sur un écran. Les TBI²⁴⁴ sont directement utilisables dans cet objectif. L'alliance entre un tableau blanc et un vidéoprojecteur permet au formateur de dispenser son cours, d'intercaler des illustrations, des exercices, d'enregistrer le déroulement de la séquence pour éventuellement revenir en arrière et en fin de séance, d'imprimer pour tous les participants, les résultats des travaux, les schémas construits. Il peut même faire un publipostage par courriel de la séquence terminée qui arrive ainsi instantanément sur les ordinateurs ou les tablettes des participants en vue du travail personnel et des séquences suivantes.

Il devient possible de projeter des films ou de courtes séquences qui sont la base d'un échange, d'un débat même entre les participants. Or nous savons que les débats, les confrontations de points de vue (ce qu'on appelle les conflits sociocognitifs) sont

²⁴⁴ TBI : Lire Tableau Blanc Interactif

indispensables à la déconstruction et à la reconstruction du système de représentations et de pensées de la personne, bref, à ses apprentissages. De plus, en permettant l'accès à un grand nombre de ressources (grâce à l'internet) les supports d'apprentissages se multiplient.

Enfin, les outils numériques seront utilisés pour diffuser des ressources. L'internet est une source quasiment inépuisable d'informations et de savoirs. En formation se pose très vite le problème de leur validité et donc de leur vérification. Les outils numériques que sont les plateformes de FOAD ou les intranets permettent aux formateurs de sélectionner des informations validées ou de les créer eux-mêmes pour ensuite les diffuser sur ces accès où les apprenants peuvent piocher sans avoir le souci de la validité de ce qu'ils utilisent. Dans cet objectif, il ne faut pas négliger le temps de travail nécessaire à la création, sélection, diffusion de ces ressources.

8.1.2 Mettre en œuvre l'ingénierie pédagogique

L'ingénierie pédagogique doit permettre de bâtir le plan de formation, d'établir les modalités pédagogiques et de choisir les outils numériques adaptés qui résultent du choix des objectifs précédemment définis.

Le responsable de cette ingénierie aura donc le choix entre des outils démonstratifs, comme les TBI dont nous venons de parler, des outils de communication, des outils d'information, des lieux de dépôts et de partage de documents, des outils de formation à distance. Tous ces outils pouvant même être centralisés dans des plateformes de LMS de type edoceo, claroline connect, W@lter...

L'ingénieur pédagogique devra ensuite se poser la question des modalités de formation. En présentiel ou à distance, telle est la question. La réponse semble être entre les deux. Des formations type e-blending alliant une part en présentiel et une part à distance donnent apparemment les meilleurs résultats. Il devra choisir ensuite d'instaurer ou non de l'alternance. L'aller-retour entre formation et milieu professionnel permet aux adultes de rester au contact de leurs préoccupations et respecte leur style d'apprentissage tourné vers l'action plus que vers la connaissance. L'alternance sera donc privilégiée.

Enfin, un axe de travail important en ingénierie est la formation des formateurs à ces nouveaux outils. Cette formation est nécessaire pour leur utilisation correcte mais plus

encore pour l'adhésion et l'engagement des formateurs. Sans cet engagement, donc sans formation aucun projet dans ce domaine ne peut sérieusement aboutir.

La formation des formateurs insistera également sur le changement de posture et de pratiques que l'utilisation de ces outils entraîne. De dispensateur de savoirs, leur rôle s'oriente désormais vers celui d'accompagnateur de formation et leur posture rejoint celle de l'accompagnateur dont nous parlerons dans le dernier paragraphe.

8.2 Prendre en compte l'expérience

Par nature, les groupes de formation d'adultes sont très hétérogènes. C'est ce qui fait leur difficulté mais aussi et surtout leur richesse. Comment prendre en compte cette expérience et dans quel but, à quel moment ?

8.2.1 Travailler sur les acquis en entrée ou en amont de la formation

Pour pouvoir être utile à la formation (et surtout en formation à distance), la reconnaissance de l'expérience des adultes qui arrivent doit se faire tôt. On peut même imaginer qu'elle se fasse en amont du début de l'action de formation. Le temps nécessaire à son analyse par les formateurs et à l'ajustement de l'ingénierie pédagogique sera ainsi dégagé. En effet, dans une perspective d'ingénierie concourante qui nécessite des interactions constantes entre la réalité du terrain et les programmes et référentiels, du temps de réaction est nécessaire pour ajuster les contenus, choisir d'autres outils, solliciter de nouveaux intervenants... Les outils numériques encore une fois sont une aide dans cette anticipation.

La reconnaissance des acquis en début de formation est indispensable à une individualisation des contenus et programmes de formation, objectif majeur de la FAD. Il convient d'évaluer les connaissances scolaires et les compétences professionnelles. On peut utiliser des tests, des séquences interactives, des portefeuilles de compétences en ligne qui peuvent être accessibles aux apprenants avant leur entrée en formation, pour préparer le terrain.

Évaluer les acquis d'une personne est le moyen de lui permettre de combler ses lacunes. A son rythme, de chez lui ou en centre, des modules de remise à niveau dans tel ou tel domaine peuvent être proposés grâce notamment à la FOAD. Les outils numériques permettent de proposer un nombre d'exercices très important. Nous avons pu prendre

connaissance de remise à niveau en expression écrite, communication orale, mathématiques, sciences etc. ... Ces modules peuvent être proposés à des personnes volontaires dans l'unique objectif de cette remise à niveau mais peuvent servir avant d'intégrer une formation pour laquelle les prérequis ne sont pas encore réunis.

8.2.2 Travailler sur l'expérience en cours de formation

C'est travailler sur les vertus formatrices de l'expérience. Deux modalités sont possibles : l'analyse de pratique et la démarche de portfolio.

Dans une logique d'analyse de pratiques l'expérience est la richesse du groupe d'adultes. Pourquoi ne pas s'en servir pour élaborer des modules, des contenus et pour imaginer des travaux de groupes ? Pour un public salarié en entreprise avec les moyens de communication dont on dispose, il n'a jamais été plus facile de partager son expérience, de la montrer.

Une démarche portfolio engagée en fil rouge d'une formation permet aux apprenants de se constituer un document (un eportfolio par exemple) qui peut faciliter leurs futures recherches d'emploi. Elle leur permet également d'engager une réflexion sur leur parcours qui peut déboucher sur une autre entrée en formation ou sur une réorientation.

8.2.3 Former les formateurs

La formation des formateurs, comme pour l'utilisation des TICE est nécessaire pour travailler avec et sur l'expérience. Nous pensons à la formation aux techniques d'analyse de pratiques et à la démarche de portfolio. Nous avons nous-mêmes bénéficié de cette formation dans le cadre du parcours du master IFAC. Elle s'est avérée extrêmement utile dans notre expérimentation de la démarche portfolio dans le projet W@lter des MFR. Elle permet de préparer et d'anticiper les outils proposés aux stagiaires dans la phase exploratoire initiale de la démarche, par exemple.

Enfin, la formation des formateurs permettra d'éviter le principal piège en reconnaissance des acquis : la fausse reconnaissance. En d'autres termes une sélection de candidats qui se déguise en évaluation des acquis. La marge est mince entre un positionnement et un test de sélection. Il est vrai que le nombre de places limité des formations en présentiel incitent les centres de formation à sélectionner sur les prérequis. Un des avantages de la formation à distance est son nombre a priori illimité de places.

8.3 Accompagner les adultes en formation à distance

Le recours aux technologies numériques en formation oblige les formateurs à faire évoluer leur posture. Devenus davantage accompagnateurs que professeurs ils doivent tenir compte d'un certain nombre d'éléments pour que la formation se déroule bien, en ayant recours aux TICE.

8.3.1 Poser un cadre

La relation de formation comme celle d'accompagnement n'est valable que dans un cadre donné, avec des objectifs énoncés. Nous pouvons penser à un perfectionnement, l'obtention d'un diplôme, une remise à niveau... Ce cadre donne la légitimité au formateur accompagnateur pour exercer sa mission, il lui donne aussi des moyens.

En formation le cadre est donné par la signature d'un contrat de formation. Ce contrat rassemble les éléments concernant les ressources mises à disposition, les accompagnements proposés mais aussi le travail attendu en retour pour atteindre les objectifs.

8.3.2 Revoir sa posture et nouer une relation de confiance

Le formateur accompagnateur devra autant que faire se peut diminuer la part du cours magistral. Cette modalité n'est pas forcément à proscrire mais elle sera réduite. Le formateur devra davantage se considérer comme un facilitateur des apprentissages, un incitateur. Il s'attachera à accompagner l'utilisation de ressources qu'il aura lui-même sélectionnées. Il tentera de développer l'esprit critique des apprenants face au flot d'informations auquel il est soumis.

La posture du formateur doit viser à ne pas faire à la place de l'apprenant. Les nouveaux outils numériques dont nous avons parlé permettent désormais aux apprenants de s'entraîner de façon répétée dans un cycle d'essai-erreur qui ne prête pas à conséquence puisque avec ces outils, on peut effacer et recommencer autant de fois que nécessaire.

Le formateur devra s'attacher à nouer une relation de confiance. En étant disponible, joignable il permettra à l'apprenant de se sentir épauler. Les moyens de communications évoqués précédemment, du courriel au forum en passant par le tchat facilitent

l'établissement de cette relation. Ils la renforcent. Cette relation de confiance sera réciproque si le cadre a été bien posé.

8.3.3 Varier les modalités d'accompagnement

La formation d'adultes gagne en efficacité avec le travail de groupe. L'accompagnement n'est pas le même individuellement et en groupe. Les TIC proposent des aides.

Le formateur pourra tenter de renforcer la création et la cohésion du groupe. Les nombreux outils de communication mais aussi d'information permettent au formateur de développer l'entraide au sein du groupe. En demandant des veilles sur des sujets d'actualités qui concernent la formation il pourra développer la coopération. L'utilisation par exemple de fils RSS qui sont des outils d'information qui permettent de suivre l'évolution d'un sujet permet à un apprenant de réaliser une synthèse destinée au reste du groupe et réciproquement.

Des outils de gestion de groupe sont en outre disponibles sur les plateformes numériques. Ils regroupent des agendas des points clés de la formation, un récapitulatif des tâches à effectuer, des diffusions de nouvelles qui intéressent tout le groupe... La technologie vient au secours du formateur accompagnateur.

Individuellement au contraire, les échanges fréquents par courriel renforcent l'accompagnement. Le formateur pourra effectuer une veille sur les communications entre apprenants (à l'intérieur d'une plateforme par exemple) car il fait partie du groupe (au sens numérique du terme). En détectant des signes de fatigue ou de lassitude chez quelques uns il pourra renforcer son accompagnement individuel.

8.3.4 Respecter le rythme de l'apprenant

Un des gros avantages des outils numériques consiste en leur adaptabilité. En permettant de faire et refaire autant de fois que nécessaire, en autorisant des connexions à n'importe quel moment de la journée, en donnant accès à la formation et à ses ressources chez soi, les TIC permettent aux formateurs de respecter le rythme de chacun qui n'est plus tenu à une progression « à marche forcée » qui doit se calquer sur celle du groupe et peut-être même sur les éléments les plus rapides du groupe.

Conclusion

« La nature n'a marqué aucun terme au perfectionnement des facultés humaines »

*Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat,
Marquis de Condorcet 1795*

Cette citation conclut notre travail de recherche. Il n'est pas de limite d'âge à l'apprentissage et la formation des adultes doit permettre à chacun de s'instruire, de développer ses compétences à tout moment de sa vie et plusieurs fois si le besoin s'en fait sentir. L'éducation et la formation tout au long de la vie est un vecteur d'autonomisation indispensable pour que les adultes puissent répondre aux sollicitations de la société, aux incertitudes du marché du travail, aux responsabilités qui pèsent sur eux. Si les nouvelles technologies de l'information et de la communication peuvent accélérer les mutations de notre époque, elles constituent aussi une chance pour la formation. Elles démultiplient les sources d'informations, abolissent les contraintes matérielles, ouvrent de nouveaux champs et de nouveaux modes d'apprentissage. On les associe souvent à la jeunesse mais il serait faux de croire que les adultes ne peuvent pas en tirer profit. Un accompagnement adapté et une ingénierie de formation dédiée permettent de concevoir des dispositifs de formation individualisés qui prennent en compte les contraintes et les attentes de chacun. Ces technologies autorisent même l'alliance improbable de l'individualisation et de la dynamique du groupe de formation.

Plus que jamais, et grâce à ces technologies numériques, la prise en compte de l'expérience très riche des adultes, apparaît comme un préalable sinon indispensable du moins extrêmement important de tout dispositif de formation. Cette reconnaissance des acquis de l'expérience permet d'accéder à des certifications, elle est aussi une démarche réflexive et formatrice qui permet à chacun de trouver un sens à son parcours et de préparer son avenir.

Ce travail est le reflet de notre pensée sur la formation, construite tout au long de notre carrière d'enseignant et de formateur. Il a certainement été influencé par nos récentes expériences dans le domaine de l'utilisation des TICE. Il met un terme à cette aventure que fut pour nous la reprise d'études universitaires après plus de vingt ans de métier. Souhaitons qu'il nous soit permis de mettre en application les conclusions de cette étude dans la suite de notre parcours.

Références et Index

Table des illustrations

Figures

Figure 1 : Evolution de l'âge moyen des adultes inscrits en préparation aux concours sanitaires et sociaux à la MFR de Brioux	17
Figure 2 : La nébuleuse de l'accompagnement (Maela Paul).....	26
Figure 3 : La pratique d'accompagnement (Maela Paul)	30
Figure 4 : Définition minimale de l'Accompagnement (Maela Paul).....	33
Figure 5 : Quatre orientations et dix motifs d'engagement en formation (P. Carré)	43
Figure 6 : Le triangle pédagogique (J. Houssaye complété par P. Carré).....	54
Figure 7 : Les cinq étapes de l'ingénierie pédagogique (P. Carré).....	57
Figure 8: Les strates de l'expérience (I. Cherqui Houot, d'après Barbier et Thiévenaz)....	66
Figure 9: Dimensions structurelles du processus d'apprentissage expérientiel (Kolb)	68
Figure 10 : La place de l'apprenant en formation par alternance en MFR	70
Figure 11 : Les trois "maîtres de l'éducation selon J.J.Rousseau.....	71
Figure 12 : L'ingénierie du e-learning (B. Blandin)	101
Figure 13 : De la formation individualisée à la formation personnalisée (A. Rieunier) ...	109
Figure 14 : Tableau d'analyse	125
Figure 15 : Tableau d'interprétation	147

Tableaux

Tableau 1 : La relation d'après Maela Paul	31
Tableau 2 : La relation d'accompagnement d'après Maela Paul	32
Tableau 3 : Typologie des ingénieries (Guy Le Boterf).....	49
Tableau 4 : Niveaux, acteurs et domaines des ingénieries (selon T Ardouin)	51
Tableau 5 : Les trois niveaux d'organisation de la formation (P. Carré).....	52

Tableau 6 : La démarche ACRE (T Ardouin).....	56
Tableau 7: Les moyens pédagogiques (P. Carré)	61
Tableau 8: Les critères de catégorisation de l'éducation formelle, de la formation non formelle et de l'apprentissage informel (selon la « Task Force MLL » de la Commission européenne, 2006).....	77
Tableau 9: Les objectifs du portfolio (J.Weiss)	89
Tableau 10: Les démarches portfolio entre « inventaire des expériences » et « analyses réflexives ». (H.Breton)	90
Tableau 11: Comparaison des différents types de e-learning (M. Mingasson)	96
Tableau 12 : La position du chercheur entre approche quantitative et qualitative (J.A. Corbalan).....	116
Tableau 13 : Grille d'entretien utilisée pour le recueil des données.....	120
Tableau 14 : Présentation des professionnels interviewés pour la recherche	121
Tableau 15 : Grille thématique	126
Tableau 16 : Grille des thèmes d'interprétation	148

Sigles et abréviations

ANI :	Accord National Interprofessionnel
BAFA :	Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur
BP JEPS :	Brevet Professionnel de la Jeunesse de l'Education Populaire et du Sport
BTS ESF :	Brevet de Technicien Supérieur en Economie Sociale et Familiale
CAP :	Certificat d'Aptitudes Professionnelles
CEDEFOP :	Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle
CFP :	Centre de Formation et de Promotion (dépend des MFR)
CNAM :	Conservatoire National des Arts et Métiers
CNDP :	Centre National de Documentation Pédagogique
CNP :	Centre National Pédagogique des MFR
CPF :	Compte Personnel de Formation
CQP :	Certificat de Qualification Professionnelle
CV	Curriculum Vitae
DIF :	Droit Individuel à la Formation
ECTS :	European Credit Transfert System
ECVET :	European Credit system for Vocational Education and Training
FAD :	Formation A Distance
FOAD :	Formation Ouverte et A Distance
IFAC :	Ingénierie et Fonction d'Accompagnement en formation
ISU :	Institut Statistique de l'UNESCO
LMD :	Licence Master Doctorat
LMS :	Learning Management System
MFR :	Maison Familiale Rurale
MOOC :	Massive Online Open Course
OPCA :	Organisme Paritaire Collecteur Agréé
PDA :	Personal Digital Assistant
QCM :	Questionnaire à Choix Multiple
RFID :	Radio Frequency IDentification
RNCP :	Répertoire National des Certifications Professionnelles
ROME :	Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois
TBI :	Tableau Blanc Interactif
TIC :	Technologies de l'Information et de la Communication
TICE :	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education
UC :	Unité Capitalisable
UFCV :	Union Française des Centres de Vacances
UNESCO :	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VAE :	Validation des Acquis de l'Expérience
VAP :	Validation des Acquis Professionnels
VAPP :	Validation des Acquis Personnels et Professionnels

Références Bibliographiques

- Allard, L. (2007). Blogs, Podcast, Tags, Mashups, Locative Medias : Le tournant expressiviste du web. *MédiaMorphoses. Ressources en ligne*. Consulté le 16 mai 2016 à l'adresse <http://hdl.handle.net/2042/23563>(n° 21), pp. 57-62. Consulté le mai 16, 2016, sur <http://documents.irevues.inist.fr>: <http://hdl.handle.net/2042/23563>
- Allouche-Benayoun, J., & Pariat, M. (2000). *La fonction formateur* (éd. 2e édition). Paris: Dunod.
- Ardouin, T. (2005). Dynamique des ingénieries de formation : entre démarches et domaines. *Se former à l'ingénierie de formation : diversité, temporalité et interdisciplinarité*. Tours: Colloque franco-québécois, 23-24 juin. (Introduction).
- Ardouin, T. (2010). *Ingénierie de formation pour l'entreprise. Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer*. (éd. 3ème édition). Paris: Dunod.
- Aubret, J. (2006). Préface. Dans J. Layec, *Auto-orientation tout au long de la vie: le portfolio réflexif* (pp. 7-10). Paris: L'Harmattan.
- Aubret, J. (2011). L'orientation professionnelle des adultes. Dans P. C. Carré, *Traité des sciences et techniques de la Formation* (pp. 527-545). Paris: Dunod.
- Balleux, A. (2000). Evolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVI*(n°2), pp. 263-285.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Barbier, J.-M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, & M. Durand, *Expérience, activité, apprentissage*. Paris: PUF.
- Barbier, J.-M., & Joris, T. (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris: L'Harmattan.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (éd. 7ème édition 1993). Paris: PUF.
- Bellenger, L., & Pigallet, P. (1996). *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

- Bergier, B. (2009). Reconnaissance(s) par la VAE. Dans J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 190-191). Toulouse: Erès.
- Bigot, P. (2008, Septembre). L'important c'est de s'intéresser à la nature du discours. *L'essentiel Paroles d'acteurs*(n°1).
- Blandin, B. (2011). Le e-learning. Dans P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et techniques de la Formation* (pp. 445-463). Paris: Dunod.
- Bonnami, A. (2014). L'experientiallearning, Un courant de recherche fécond pour l'analyse des pratiques managériales des cadres du secteur social et médico-social. Dans M. Delaloy et al, *Le management des chefs de service dans le secteur social et médico-social* (pp. 151-162). Paris: Dunod "Guides Santé Social".
- Bougès, L.-M. (2014). La formation par alternance comme herméneutique expérientielle. *Education Permanente*(n° 198), pp. 127-139.
- Bourgeois, E., & Buchs, C. (2011). Conflits sociocognitifs et apprentissage en formation. Dans P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et techniques de la Formation* (pp. 291-308). Paris: Dunod.
- Boutinet, J.-P. (1998). *Immaturité de la vie adulte*. Paris: PUF.
- Boutinet, J.-P. (1998). L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation. *Education Permanente*(n° 136/1998-3), pp. 91-100.
- Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G., & Robin, J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris: PUF.
- Boutinet, J.-P., Dominicié, P., Robin, J.-Y., & Gourdon-Monfrais, D. (2004). La vie adulte en question. *Savoirs*(n° 4).
- Brémaud, L. (2011). Ingénierie en formation d'adultes : De quoi parle-t-on ? *Les rendez-vous des acteurs de la formation, de l'insertion et de l'accompagnement*. Nancy: Université de Lorraine, 25 Octobre 2011 (non publiée).
- Breton, H. (2013). La démarche portfolio : entre inventaire des expériences et pratique réflexive. *Education permanente*(n° 196), pp. 99-110.
- Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris: La documentation française.
- Carré, P. (2002). *De la motivation à la formation*. Paris: L'Harmattan.

- Carré, P. (2010). L'autodirection des apprentissages. Dans P. Carré, A. Moisan, & P. Poisson, *L'autoformation, perspectives de recherche* (pp. 117 - 169). Paris: PUF.
- Carré, P. (2011). Pédagogie des adultes et ingénierie pédagogique. Dans P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et techniques de la Formation* (éd. 3e édition, pp. 423-444). Paris: Dunod.
- Carré, P., & Fenouillet, F. (2011). Motivation et rapport à la formation. Dans P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et techniques de la Formation* (éd. 3e édition, pp. 269-289). Paris: Dunod.
- CEDEFOP. (2009). *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels*. Luxembourg: Office des publications de l'Union Européenne.
- Champy, P., & Etévé, C. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Nathan.
- Cherqui Houot, I. (2001). *Validation des acquis de l'expérience et universités, quel avenir?* Paris: L'Harmattan.
- Cherqui Houot, I. (2015, septembre 24). La VAE : Histoire(s) et enjeux autour de la certification. *Cours de Master IFAC*. Chaingy.
- Corbalan, J.-A. (2000, Juin). Pertinence de la recherche qualitative: Approche comparative de la recherche qualitative et quantitative. Conférence présentée lors des journées d'étude de l'ARSI en janvier 2000. *Recherche en soins infirmiers*(n° 61), pp. 13-22.
- Cristol, D., & Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*(n° 32), pp. 11-59.
- Cyrot, P. (2011). Autoformation(s). Dans P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et techniques de la Formation* (éd. 3ème édition, pp. 331-348). Paris: Dunod.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). What is the self in self-directed learning? Dans G. Staka, *Conceptions of Self-directed Learning* (pp. 75 - 92). Münster: Waxmann.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: The University of Rochester Press.

- Denoyel, N. (1991). "Le biais du gars", formation par l'expérience et culture de l'artisan. Dans B. Courtois, & G. Pineau, *La formation expérientielle des adultes* (pp. 155-174). Paris: La documentation Française.
- Denoyel, N. (1992, septembre). L'alternance: une formation par soi, par les autres, par les choses. *Lien des MFR*(n° 260), p. 24.
- Denoyel, N. (2005). L'alternance structurée comme un dialogue. Pour une alternance dialogique. *Education permanente*(n° 163), pp. 81-88.
- Denoyel, N. (2009b). Alternance. Dans J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 73-74). Toulouse: Editions érès.
- Denoyel, N. (2012). Alternance dialogique et épistémologie de la continuité expérientielle. *Education permanente*(n° 193), pp. 105-118.
- Denoyel, N. (2016, mars 30). Accompagnement et médiation cognitive. *Cours de Master2 IFAC*. Chaingy.
- Dewey, J. (1938/1959). *Experience and education*. New York: The Mac Millan Company.
- Farzad, M., & Paivandi, S. (2000). *Reconnaissance et Validation des acquis en formation*. Paris: Anthropos.
- Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*(n°25), pp. 9-46.
- Gueddar, L. (2005). Le point de vue d'acteurs de l'individualisation. Dans R. Ouaknine (coord.), *Formation des adultes et individualisation. Ingénierie, travail pédagogique et expérimentations*. (pp. 45-64). Créteil: Scérén CRDP.
- Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. Dans J. Houssaye, *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (éd. 1ère édition). Paris: ESF.
- Jobert, G. (2011). Intelligence au travail et développement des adultes. Dans P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et techniques de la formation* (éd. 3ème édition, pp. 357 - 381). Paris: Dunod.
- Karsenti, T. (2006, Octobre). L'eportfolio, un outil pour relever le défi de la difficile intégration pédagogique des TIC en éducation ? *Enjeux pédagogiques*(n° 4), pp. 21-23.

- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris: Editions d'organisation.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. London: Prentice Hall.
- Laboratoire EXPERICE. (2009). Le premier Forum mondial de l'Education et de la formation tout au long de la vie: Analyses transversales et propositions. *Actes du 1er forum mondial de l'éducation et de la formation tout au long de la vie* (pp. 66-87). Paris: Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.
- Landry, F. (1991). Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel. Dans B. Courtois, & G. Pineau, *La formation expérientielle des adultes* (pp. 21-28). Paris: La Documentation Française.
- Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*. Paris: L'Harmattan.
- Le Boterf, G. (2011). L'ingénierie de la formation: quelles définitions et quelles évolutions? Dans P. C. Carré, *Traité des sciences et techniques de la Formation* (éd. 3e édition, pp. 383-400). Paris: Dunod.
- Le Douaron, P. (2002, Avril). La formation tout au long de la vie. *Revue Française d'Administration Publique*(n°104).
- Lebrun, M. (2005). *eLearning pour enseigner et apprendre : Allier pédagogie et technologie*. Louvain-la-Neuve: Academia-Bruylant.
- Lenoir, H. (2006). De la pédagogie à l'andragogie. Dans J.-Y. Arrivé, & E. Marc, *Guide de la formation et du développement professionnel* (pp. 31-48). Paris: Retz.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil. Délibérer pour Agir*. Paris: Seli Arslan.
- Lhotellier, A. (2008, Septembre). Tenir conseil n'est pas donner conseils. *L'essentiel Paroles d'acteurs*(n°1).
- Liétard, B. (2011). La validation des acquis de l'expérience. Dans P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 547-561). Paris: Dunod.
- Masie, E. (2001). *E-Learning: If We Build It, Will They Come?* ". Alexandria (Va): ASTD.
- Mayen, P. (2009). Acquis de l'expérience. Dans J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 57-58). Toulouse: Editions érès.

- Mayen, P. (2009). Expérience. Dans J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 139-141). Toulouse: Editions érès.
- Minet, F. (2005). Les TIC et la production de compétences : prolongement ou transformation des conditions d'apprentissage ? Dans R. Ouakine (coord.), *Formation des adultes et individualisation. Ingénierie, travail pédagogique et expérimentations* (pp. 137-143). Créteil: Scérén CRDP.
- Mingasson, M. (2002). *Le guide du e-learning. L'organisation apprenante*. Paris: Editions d'Organisation.
- Möbus, M. (2007). Mesurer la formation tout au long de la vie. *Net.doc29*. CEREQ.
- Mucchielli, R. (2006). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes* (éd. 10ème édition). Paris: ESF.
- Ozanam, J. (1973). Les Maisons familiales, un anti-enseignement. *Education et développement*(n° 84), pp. 42-55.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. Dans J. P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 53-54). Toulouse: Editions érès.
- Pelletier, D. (1997, juin). En attente active du hasard. *Communication présentée au colloque "l'essentiel"*. Lennoxville.
- Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. Dans B. Courtois, & G. Pineau, *La formation expérientielle des adultes* (pp. 29-40). Paris: La documentation française.
- Pineau, G. (1991). La reconnaissance des acquis: deux idées simples qui posent des problèmes complexes. Dans G. Pineau, B. Liétard, & M. Chaput, *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée* (pp. 11-17). Paris: L'Harmattan.
- Pineau, G. (1998). Acquis (Reconnaissance des). Dans P. Champy, & C. Etévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (éd. 2ème édition, pp. 33-34). Paris: Nathan.

- Pineau, G. (2013). Reconnaissance et fonction formation: Quelle histoire? Quelle fonction existentielle? Quelle ingénierie? Dans P. Leguy, *Handicap, reconnaissance et formation tout au long de la vie* (pp. 72-89). Paris: Erès "Empan".
- Ponchelet, A. (1990). Ingénierie ou ingénieries? *Actualité de la formation permanente*(n°107), pp. 29 - 37.
- Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet - Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. Thèse de doctorat, Éducation. Université de Mons-Hainaut; Université Stendhal - Grenoble III, 2008. Français. <tel-00349013>.
- Rieunier, A. (2005). Autoformation, formation individualisée, formation personnalisée. Dans R. Ouaknine (coord.), *Formation des adultes et individualisation. Ingénierie, travail pédagogique et expérimentations*. (pp. 111-123). Créteil: Scérén CRDP.
- Rogers, C. (1942 traduit en français en 1970). *Counseling and psychotherapy, La relation d'aide et la psychothérapie*. Issy les Moulineaux: éditions ESF.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Merrill: Columbus (OH).
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Vialle, F. (2014, Octobre 16 - 17). L'analyse de contenu comme méthodologie de recherche en première personne. *12èmes journées d'étude de la Société Binet Simon. CORPS & METHODOLOGIES, Corps décrit, corps vécu, corps vivant*. Stasbourg.
- Weiss, J. (2000). Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. *Revue française de pédagogie, n°132*, pp. 11-22.
- Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*(70), pp. 107-118.
- Zeitler, A., Guérin, J., & Barbier, J.-M. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation*(70), pp. 9-14.

Table des Matières

Remerciements	2
Sommaire	3
Introduction.....	4
Chapitre 1 : Genèse et contexte de la recherche.....	6
1.1 Pourquoi ce projet ?.....	6
1.1.1 De professeur à formateur, mon parcours professionnel.....	6
1.1.2 Le master IFAC et ma démarche portfolio	8
1.1.3 Le projet W-@lter	11
1.2 Contexte de la recherche.....	14
1.2.1 Evolutions récentes de la formation des adultes	14
1.2.2 Evolutions des motivations.....	16
1.2.3 Hétérogénéité des groupes d'adultes en formation.....	16
1.3 Formalisation de la question de recherche	19
1.4 Terrain d'étude choisi.....	20
Première Partie : Théorie de l'accompagnement en formation à distance et travail de l'expérience.....	21
Chapitre 2. Dispositifs et pratiques d'accompagnement en formation	22
2.1 L'accompagnement : émergence, pratique et fondamentaux	22
2.1.1 Lieux repérables d'héritage	22
2.1.1.1 Socrate, Platon et la maïeutique.....	22
2.1.1.2 Mentor et le mentorat	22
2.1.1.3 Ignace de Loyola et le directeur de conscience.	22
2.1.1.4 Les compagnons.....	23
2.1.1.5 La relation d'aide, le counseling.....	24
2.1.2 Contexte socio historique de l'émergence de l'accompagnement	24
2.1.2.1 Quand ?.....	25
2.1.2.2 Où ?.....	25
2.1.2.3 Comment ?.....	26
2.1.2.4 Pourquoi ?.....	27
2.1.3 Définition de l'accompagnement	28
2.1.4 La pratique d'accompagnement	30
2.1.5 Les fondamentaux de l'accompagnement	33
2.2 La formation des adultes	35
2.2.1 Quelques définitions.....	35
2.2.2 Que retenir de ces définitions ?.....	36
2.2.3 De la pédagogie à l'andragogie	37
2.2.4 Les principes fondamentaux en formation d'adultes	39
2.2.4.1 Mettre l'apprenant au centre du dispositif.....	39
2.2.4.2 Motivation et engagement en formation	41
2.2.4.3 La relation d'accompagnement en formation d'adultes.	44
2.2.4.4 Dynamique de groupe	45
2.2.5 Le métier de formateur	45
2.3 Ingénieries en formation d'adultes.....	48
2.3.1 L'ingénierie en formation, quelques définitions.....	48

2.3.1.1	Les niveaux d'ingénierie de formation.....	48
2.3.1.2	Les niveaux d'analyse de la formation.....	52
2.3.2	Ingénierie pédagogique en formation d'adultes.....	53
2.3.2.1	Enseigner et apprendre	53
2.3.2.2	Principes et raisons d'être de l'ingénierie pédagogique.....	55
2.3.2.3	Les étapes de la démarche d'ingénierie pédagogique	56
2.3.2.4	Les moyens pédagogiques	58
Chapitre 3.	Prise en compte de l'expérience en formation	62
3.1	Tentative de définition de l'expérience	62
3.1.1	Les principes de Dewey	64
3.1.2	Acceptions de la notion d'expérience dans le discours scientifique	65
3.1.3	Les trois strates de l'expérience	65
3.2	Apprendre par l'expérience	67
3.2.1	L'apprentissage expérientiel.....	67
3.2.1.1	Le modèle de Kolb.....	68
3.2.1.2	Apports des formations par alternance.....	70
3.2.1.3	Théorie tripolaire de la formation et alternance.....	71
3.2.1.4	L'alternance, un temps plein de formation.....	72
3.2.1.5	L'alternance, un dialogue	72
3.2.1.6	Rôle du groupe dans l'explicitation de l'expérience.....	73
3.2.2	La reconnaissance des acquis de l'expérience	74
3.2.2.1	Un peu de vocabulaire	75
3.2.2.2	Un peu d'histoire.....	78
3.2.2.3	Les enjeux de la reconnaissance des acquis	81
3.2.2.4	Les outils de la reconnaissance et de la validation des acquis en situation de formation	84
3.2.2.5	La démarche de portfolio	87
Chapitre 4.	TIC et individualisation en formation d'adultes	93
4.1	Le e-learning	93
4.1.1	Définition et typologies du e-learning.....	94
4.1.1.1	Qu'est-ce que le e-learning ?.....	94
4.1.1.2	Les différents types de e-learning	95
4.1.2	Le e-learning, une formation à distance	97
4.1.3	Les techniques et outils du e-learning	98
4.1.4	Les principes de conception des dispositifs d'e-learning.....	99
4.1.5	L'ingénierie du e-learning	101
4.1.6	Avantages et efficacité des dispositifs de e-learning et des TIC	102
4.2	Individualisation en formation d'adultes.....	105
4.2.1	Pourquoi individualiser ?.....	105
4.2.1.1	Des raisons financières et politiques.....	105
4.2.1.2	Des raisons pédagogiques.....	106
4.2.1.3	Des raisons liées aux personnes elles-mêmes.....	106
4.2.2	Individualisation ou personnalisation ?.....	107
4.2.2.1	Formation personnalisée.....	107
4.2.2.2	Formation individualisée	108
4.2.2.3	De la formation individualisée à la formation personnalisée	108
4.2.3	Individualisation et autoformation	109
4.2.4	Les limites de l'individualisation.....	111

Conclusion de la première partie et hypothèses	113
Deuxième partie : Enquête et travail empirique à partir de la pratique de formateurs d'adultes.....	114
Chapitre 5. Le cadre de la recherche.....	114
5.1 Le choix de la technique de recueil de données.....	114
5.2 Les entretiens thématiques semi-directifs.....	118
5.2.1 La grille d'entretien.....	118
5.2.2 Choix et présentation des personnes interviewées.....	121
5.2.3 Déroulement des entretiens	122
5.2.4 Retranscription des entretiens	122
Chapitre 6. Présentation de l'analyse des trois entretiens	124
6.1 Construction de la grille d'analyse.....	124
6.1.1 L'analyse de contenu.....	124
6.1.2 La grille thématique	125
6.2 Analyse des entretiens	127
6.2.1 Entretien de Sébastien	127
6.2.1.1 Le parcours	127
6.2.1.2 Dispositif de formation.....	127
6.2.1.3 Prise en compte de l'expérience	128
6.2.1.4 Utilisation des TICE.....	129
6.2.1.5 Démarche de portfolio.....	132
6.2.2 Entretien de Fabienne.....	132
6.2.2.1 Le parcours	132
6.2.2.2 Dispositif de formation.....	133
6.2.2.3 Prise en compte de l'expérience	134
6.2.2.4 Utilisation des TICE.....	135
6.2.3 Entretien de Simon.....	140
6.2.3.1 Le parcours	140
6.2.3.2 Dispositif de formation.....	141
6.2.3.3 Prise en compte de l'expérience	142
6.2.3.4 Utilisation des TICE.....	142
6.2.3.5 Démarche de portfolio.....	146
Chapitre 7. Interprétation croisée autour de la formation à distance et de l'expérience	147
7.1 Dispositif de formation d'adultes.....	150
7.1.1 Présentation.....	150
7.1.2 Publics	150
7.1.3 Alternance, rythmes	151
7.1.4 Contenus de formation	152
7.1.5 Ingénierie pédagogique	153
7.2 Prise en compte de l'expérience.....	155
7.2.1 Objectifs	155
7.2.2 Ingénierie de la prise en compte de l'expérience.....	156
7.3 Utilisation des TICE.....	159
7.3.1 Outils utilisés	159
7.3.1.1 Des outils de travail bureautiques	159
7.3.1.2 Des outils de communication et d'échange	160

7.3.1.3	Des outils d'information.....	160
7.3.1.4	Des documents ressources en ligne.....	161
7.3.1.5	Des outils de travail collaboratif.....	161
7.3.2	Présentation des outils aux apprenants.....	162
7.3.3	Objectifs.....	162
7.3.3.1	Individualisation des parcours de formation.....	163
7.3.3.2	Démonstration, illustration.....	163
7.3.3.3	Collaboration, échanges et dynamique de groupe.....	163
7.3.3.4	Dépôt et partage de ressources.....	164
7.3.3.5	Communication entre partenaires de la formation.....	164
7.3.3.6	Prise en compte de l'hétérogénéité des publics.....	164
7.3.3.7	Formation à distance.....	164
7.3.3.8	Evaluation.....	165
7.3.4	Ingénierie de l'utilisation des TICE.....	165
7.3.5	Effets ressentis.....	167
7.3.6	Accompagnement.....	168
7.3.7	Avantages procurés par l'utilisation des TICE.....	169
7.3.7.1	Aspects économiques.....	169
7.3.7.2	Aspects pratiques.....	169
7.3.7.3	Rentabilité.....	170
7.3.7.4	Attractivité.....	170
7.3.8	Freins à l'utilisation.....	170
7.3.9	Adaptation des TICE au public adulte.....	171
7.4	Conclusion sur l'interprétation.....	172
Chapitre 8.	Préconisations et pistes d'actions.....	174
8.1	Utiliser les TICE en formation d'adultes.....	174
8.1.1	Choisir ses objectifs.....	174
8.1.2	Mettre en œuvre l'ingénierie pédagogique.....	176
8.2	Prendre en compte l'expérience.....	177
8.2.1	Travailler sur les acquis en entrée ou en amont de la formation.....	177
8.2.2	Travailler sur l'expérience en cours de formation.....	178
8.2.3	Former les formateurs.....	178
8.3	Accompagner les adultes en formation à distance.....	179
8.3.1	Poser un cadre.....	179
8.3.2	Revoir sa posture et nouer une relation de confiance.....	179
8.3.3	Varier les modalités d'accompagnement.....	180
8.3.4	Respecter le rythme de l'apprenant.....	180
Conclusion.....	181	
Références et Index.....	183	
Table des illustrations.....	183	
Sigles et abréviations.....	185	
Références Bibliographiques.....	186	
Table des Matières.....	193	
Annexes.....	198	
Convention de retranscription des entretiens.....	198	
Retranscription entretien 1 Sébastien.....	199	
Retranscription entretien 2 Fabienne.....	209	

Retranscription entretien 3 Simon	218
Analyse entretien 1 Sébastien	225
Analyse entretien 2 Fabienne	247
Analyse entretien 3 Simon	267
Tableau d'interprétation n°1 : Dispositif de formation des adultes.....	282
Tableau d'interprétation n°2 : Prise en compte de l'expérience	286
Tableau d'interprétation n°3 : Utilisation des TICE.....	289

Annexes

Convention de retranscription des entretiens

Les conventions de retranscription retenues pour les trois entretiens sont les suivantes :

- (rires) : Lorsque qu'au cours de la conversation un échange, un lapsus, nous ont amené à en rire
- ... : Lorsque l'interviewé se taisait momentanément
- (silence) : Lorsque l'interviewé se taisait longuement
- MOT : Lorsque l'interviewé, dans son discours, insistait particulièrement sur un mot
- (incompréhensible) : Lorsque la mauvaise qualité de l'enregistrement ou les bruits environnants ne nous ont pas permis de saisir ce que l'interviewé disait
- [phrase] : Lorsque nous apportons une précision sur le déroulé de l'entretien

Nous avons retranscrit les paroles des enquêtés telles qu'elles ont été dites, en essayant de respecter au mieux le rythme, les hésitations du discours et en conservant la syntaxe en l'état.

Retranscription entretien 1 Sébastien

1 se1 Alors bonjour, merci de participer à cet entretien, je veux juste prendre 2 minutes pour
2 resituer le cadre de l'entretien, il s'agit d'un entretien on va dire de recherche, de témoignage
3 pour un travail universitaire sur un mémoire de master ingénierie et fonction
4 d'accompagnement et l'objectif est de recueillir votre témoignage, votre ... avis sur les
5 différentes pratiques que vous avez en formation d'adulte euh et notamment en terme de prise en
6 charge de l'expérience.

7 Alors ça c'est voilà donc...on va essayer de faire durer l'entretien sur 45 minutes pas plus hein
8 et euh bah donc on se connaît un petit peu moi c'est Jean Christophe FRANCOIS et on pourrait
9 peut-être commencer par une présentation réciproque est ce que vous pourriez me décrire
10 rapidement votre parcours jusqu'à la situation actuelle ?

11 SE1 Oui est ce qu'on... est ce que je peux tutoyer je suis plus à l'aise. D'accord pas de
12 problème et bien moi dans le parcours, un parcours d'animation ça va faire 6 ans 7 ans que je
13 suis dedans, mon cursus à la base je suis diplômé d'un bac S et après ce que l'on appelle un
14 BAFA, pour passer ensuite un BP JEPS... professionnel de l'animation et actuellement et bien
15 j'ai évolué dans différents postes en commençant évidemment comme animateur, puis après j'ai
16 été aussi eu des postes de coordinateur, assistant sanitaire, ensuite adjoint, directeur et derrière
17 c'est maintenant formateur occasionnel et maintenant formateur permanent.

18 se2 D'accord.... Puis formateur permanent d'accord. Euh A l'UFCV donc.

19 SE2 Un peu partout non à l'UFCV cela va faire 5 mois que je suis avec eux mais j'ai
20 beaucoup d'employeurs. La ligue de l'enseignement, les PEP dans les plus connus. D'abord y a
21 VMSF vacances musicales sans frontières va y avoir famille rurale et un dernier après les autres
22 c'est pas longtemps y a pas longtemps le CCAS comité d'entreprise d'EDF c'est le CCAS ou le
23 CE D'EDF pas vraiment ça mais c'est

24 se3 D'accord euh donc l'entretien va essayer de porter sur les formations adultes en cours
25 donc a priori plutôt sur celle que tu mènes actuellement à l'UFCV ...y a la formation CQP.
26 Alors c'était ça l'objectif de ma question un petit peu l'objectif de ma question de quelle
27 formation s'agit-il ?

28 SE3 Alors la formation actuelle ou je suis c'est ce que l'on appelle le CQP Certificat de
29 Qualification Professionnel pour animateur périscolaire. D'accord.

30 se4 Euh est ce que tu peux me décrire rapidement euh comment est organisé le CQP, quel est
31 le public concerné, enfin un petit tour d'horizon en fait de la formation en question ?

32 SE4 Le CQP est une formation d'alternance, c'est une formation en alternance euh sur 6 mois,
33 celle-ci pas obligatoirement mais nous nous la faisons sur 6 mois ça va de 6, 12mois.

34 J'ai 11 stagiaires principalement tous en contrat d'avenir ces jeunes. Une bonne partie moitié à
35 peu près 50/50 qui sont sans BAFA qui débutent vraiment et d'autres qui ont déjà de
36 l'expérience, un peu de bouteille. Sur la formation ils vont être à un rythme une fois par semaine,
37 au moins minimum dans le enfin au module de formation en temps de formation, journée de
38 formation on va dire ça va être plus simple et le reste du temps ils sont sur la structure. Voilà
39 c'est une formation ensuite où il y a 3ce que l'on appelle 3UC unités capitalisables et en gros ce
40 qu'ils doivent apprendre eux dans l'animation ça va tourner sur bah connaître le public, comment
41 l'accueillir, comment animer pour les enfants et les co-éducateurs c'est à dire le corps enseignant
42 ou les familles et puis ensuite savoir-faire un projet d'animation et l'animer.

43 se5 *D'accord. Est-ce que cette formation a un vécu déjà ancien ou est-ce que c'est une*
44 *formation récente ?*

45 SE5 Cette formation doit avoir 5/6 ans pas plus. 5 6 ans ? Je ne suis pas très sûr de 2010 2011
46 pas UFC XXX où je travaille, je sais que c'est des collègues dans d'autres régions qui l'ont mis
47 en place.

48 se6 *D'accord. Euh si je reprends un petit peu ce que l'on vient de dire à l'instant j'avais*
49 *quelques questions mais qui ont déjà été assez vues donc les objectifs on les a vu, contenu de la*
50 *formation on les a vu, euh c'est une formation collective car on a parlé d'un groupe d'une*
51 *douzaine... je sais pas si on a donné le nombre... si 11 stagiaires. Donc euh est ce que l'on peut*
52 *dire que c'est un groupe hétérogène ? On a parlé de 50% avec de l'expérience 50% sans*
53 *expérience. Est ce qu'il y a d'autres facteurs d'hétérogénéité dans ce groupe ?*

54 SE6 Oui il va être mixte déjà on n'est pas ... si j'arrive à le dire on a une mixité on doit être 4
55 garçons et puis 6 ou 7 filles j'essaie d'avoir les prénoms en tête. On doit être ça oui. En âge par
56 contre on ne va pas... on part sur du 20 ans pour aller à du 26 ans pour la plus âgées. Encore une
57 fois c'est de mémoire mais on tourne dans ces eaux-là.

58 se7 *C'est forcément de mémoire et ça ne pose pas de soucis. La durée de formation on l'a*
59 *vue, le rythme de formation bon bah donc on a relativement brossé le contenu de la formation.*
60 *Bon bah je peux passer au deuxième point qui m'intéresse ? Le deuxième point qui m'intéresse*
61 *c'est justement euh la prise en compte de l'expérience des gens qui en ont déjà euh puis ce que*
62 *donc la euh manifestement y en a au moins la moitié qui ont un peu de vécu comme tu disais qui*
63 *ont un petit peu de bouteille euh et j'imagine que dans le déroulé de la formation ça doit être*
64 *quand même intéressant de prendre en compte cette expérience.*

65 SE7 Eh bien alors dedans on a vraiment une grosse variable on a vraiment des personnes
66 comme je disais avant qui débutent qui, sont arrivées avec 3 mois d'expérience au début de la
67 formation elles avaient commencé en octobre le travail pour être en janvier à cette formation qui
68 a fait de janvier à juin la formation en passant j'avais pas précisé. Et puis pour d'autres on sent
69 que derrière déjà ils ont même un potentiel pour encore aller à un diplôme au-dessus enfin un
70 Brevet professionnel BPJEPS s'ils le souhaitent alors pour prendre en compte on va le faire par

71 exemple quand on les met en groupe pour essayer d'équilibrer pour essayer toujours au moins
72 des personnes qui tirent un peu plus par leur expérience son groupe aussi dans le travail voilà,
73 Que ce soit assez équilibré. Après on va avoir dans les retours qu'on va avoir individuellement
74 quand ils viennent nous voir nous présenter leur avancée de dossier ou de présentation ou même
75 quand ils présentent des choses on va un peu plus les pousser dans la réflexion voilà en fonction
76 de la personne. Certain on sait que on va y aller de manière plus séquencée avec d'autre on sait
77 que ça sert a rien de partir avec un objectif trop loin on va y aller étape par étape certain on va les
78 laisser donner le cap et on va juste les pousser en fonction d'où ils sont pour ceux qui sont à un
79 niveau un peu plus élevé.

80 *se8* OK euh est ce qu'il y a des outils particuliers des procédures particulières peut être sur
81 l'accueil du groupe au moment où les gens s'inscrivent pour bien lister disons pour voir cette
82 prise en compte. Vous avez une procédure d'entretien quelque chose comme ça en début de
83 formation ?

84 *SE8* Sur celle-ci non en soit c'est vrai que sur la prochaine il le faut que l'on ait un principe
85 qui pour moi n'a pas été fait la mais qui se ressent dans la formation, c'est juste une sélection
86 non pas de niveau puis ce que c'est accessible à tout niveau le CQP mais une sélection de
87 personnes qui souhaitent entrer dans une démarche de formation de l'animation et de
88 professionnels puis ce que certains par leur contrat sont arrivés là et ils ont mis beaucoup de
89 temps avant de se dire pourquoi je suis là et est-ce que je reste ou pas ... alors après derrière ce
90 qu'il y a eu c'est un test de positionnement qui est fait quoi qu'il arrive pour évaluer leurs
91 compétences sur différents points. Leurs compétences on les a évaluées sur des compétences à
92 l'écrit y avait 4 parties. On a évalué sur l'écrit, sur leurs connaissances oui c'est ça voilà sur leur
93 savoir, savoir être et savoir-faire ça c'est décliné sur ces 3 points la plus une partie
94 rédactionnelle. Ça c'était sur une journée et après on a testé leur compétences d'animation, la
95 technique d'animation, la gestion de groupe. Et ça va être principalement ces gros points là après
96 de savoir présenter un document oralement ou quelque chose de l'aisance orale.

97 *se9* OK d'accord dont un positionnement en deux temps en fait ? Un temps sur euh un
98 positionnement sur l'écrit savoir, savoir être-savoir-faire et une sorte de mise en pratique.

99 *SE9* Tout le reste dont je parle c'est de la mise en pratique effectivement.

100 *se10* D'accord. Euh donc ça c'est donc sur l'entrée en formation. Dans le courant de
101 la formation donc on a vu un petit peu la prise en compte lors du groupe, lors de présentation.
102 Est ce qu'il y a des outils particuliers qui permettent d'être un peu plus fin ou qui permettent de
103 faire travailler les gens différemment selon leur parcours ?

104 *SE10* Dans la présentation ? Non c'est sur n'importe...

105 *se11* dans la formation en général sans différencier. Bon je vais aller plus loin je pense
106 notamment car ça va être le terme de notre entretien l'utilisation d'outil numérique ou d'outils

107 *de formation par le biais d'outils internet ou de choses comme ça est ce que c'est des outils qui*
108 *sont utilisés justement pour ... d'une façon ou d'une autre avec les stagiaires.*

109 SE11 OUI dans les outils dans ce type là on va se servir alors dans la formation même on va
110 plus se servir de ce qui va être ordinateurs, vidéo projecteur hum actuellement je m'en suis servi
111 2 fois et je l'ai prévu 3 fois. La formation y a 31 modules 31 journées en tout donc sur ces 31
112 journées moi j'ai prévu 3 fois ce qui n'est pas forcément conséquent en soi et ce groupe aurait
113 besoin au final que je l'utilise un peu plus à mon avis. Alors pourquoi on l'utilise on l'a fait une
114 fois pour être un peu euh ... on était comment expliquer ça ils devaient prendre en photo leur
115 centre leur structure pour pouvoir le présenter au reste du groupe et que l'on réfléchisse
116 ensemble comment aménager voilà on était un petit peu dans de la démonstration et de
117 l'interrogation pour avancer avec le groupe et puis surtout pour partir du concret pour montrer à
118 tout le monde et surtout le support était plus confortable car avec le rétroprojecteur derrière
119 c'était beaucoup plus grand et on pouvait être debout montrer en même temps euh déplacer entre
120 guillemet avec une souris ou avec une grande règle je sais pas et discuter d'échange de recréer
121 derrière un support papier si on voulait le re-schématiser voilà ils avaient un petit peu tout cela a
122 faire dessus et à présenter les autres temps ou ça a été fait ou plutôt le 2^{ème} et après il y aura un
123 3^{ème}. Le 2^{ème} c'est plus pour montrer sur un dossier pour travailler ensemble, ils ont des
124 difficultés ce groupe la par exemple pour faire une mise en page d'un dossier comment écrire
125 même faire un sommaire avoir un visuel comme ça alors ils l'avaient sous format papier et ils
126 avaient les deux et je leur ai mis sous format vidéo pour apprendre les bases de Word, d'Excel,
127 on l' a abordé on ira encore un peu plus loin la prochaine fois parce que ça a l'air d'être quelque
128 chose de pas évident pour eux.

129 se12 *D'accord.*

130 SE12 Et la troisième fois ça sera pour mettre des petites vidéo parce qu'on abordera le handicap
131 et pour compléter le module sur le handicap ou il y a plein de choses cela permettre de
132 synthétiser avec déjà des petites choses qui ont pu être réalisées par d'autres pour aborder le sujet
133 avec des jeunes.

134 se13 *D'accord euh une dernière petite question sur la sur l'expérience est ce que dans*
135 *cette formation la ou dans une autre à la limite dans un parcours antérieur ou avec d'autres*
136 *groupes tu as déjà utilisé une démarche portfolio*

137 SE13 OUI on l'a fait avec celui-là aussi.

138 se14 *Avec celui-là aussi très bien je ne savais pas*

139 SE14 oui au début oui.

140 se15 *Est ce que tu peux me dire en 2 3 phrases comment ça s'est organisé déroulé etc.*

141 SE15 Alors j'entends par portfolio ils vont se faire une petite présentation sur une fiche un
142 document ou ils vont se présenter dessus de manière ludique principalement nous parce qu'on est
143 dans l'animation alors je vais dire les formes que j'ai de tête parce qu'on le fait souvent ça à
144 chaque fois que j'ai un groupe le début ça commence comme ça. Alors des fois ça peut être
145 simplement euh de manière explicative, ils sont devant et ils se présentent oralement ou en
146 groupe ou par binôme et ils vont avoir à chaque fois dans tous les cas quoi qu'il arrive une
147 demande ou on va leur dire ou leur montrer leur dessiner quelle catégorie pour se présenter qui je
148 suis d'où je viens pourquoi je suis ici réflexions sur leur situation qu'ils arrivent à se positionner
149 après les formes sont vraiment variées on change à chaque fois on va simplement les
150 retransmettre sur du papier, de l'oral je l'ai dit avant sur le groupe CQP que j'ai par exemple ils
151 ont dû me le retransmettre ils ont dû me le retransmettre via enfin sous format Word en tous les
152 cas

153 se16 *D'accord*

154 SE16 et que j'imprime ensuite tous les documents ça c'était leur demande c'est à dire ils l'ont
155 travaillé en formation ils devaient le mettre au propre après sur leur lieu, leur structure
156 informatiquement pour me l'envoyer

157 se17 *d'accord donc là on est sur un portfolio avec un objectif de présentation de*
158 *présentation aux autres*

159 SE17 oui

160 se18 *euh de... de mise en avant de ses qualités on peut dire ou quels sont les objectifs*
161 *finalement de la démarche ?*

162 SE18 Bah dans la démarche c'est déjà mettre en connaissance le groupe en lui-même enlever
163 ou créer des passerelles en tous les cas on va dire le fait de savoir qui est la personne en face ça
164 ouvre plus facilement le dialogue. Pour nous ça permet de positionner aussi plus facilement le
165 groupe encore un peu plus c'est ça qui me permet de connaître leur expérience d'où ils viennent
166 donc c'est comme une pré évaluation du moins c'est ce qui va aider comme contexte à
167 l'évaluation ou derrière il y a tous ces paramètres là et après les autres objectifs sont plus dans
168 indirectement dans le ludique le mettre en place est ce que instinctivement quand ils présentent le
169 document aussi il le ...on aperçoit aussi des choses, leur compétence aussi encore une fois dans
170 les tournures de phrase le vocabulaire tous ces petits détails là bon c'est pas euh c'est pas un
171 objectif en soi comme on attend quelque chose c'est plus voilà on va faire plein de constats qui
172 vont nous amener à de quoi on parle vraiment

173 se19 *D'accord donc y a pas y a pas un objectif à atteindre l'intérêt est plus dans la*
174 *démarche et dans la forme*

175 SE19 De bien positionner le groupe tel qu'il est et puis nous aussi.

176 se20 *Juste une dernière question sur cette démarche bah j'ai lâché le mot justement*
177 *démarche euh tu m'as parlé qu'ils avaient un temps de préparation y a une deux étapes comment*
178 *ça fonctionne si on leur demande pas la veille pour le lendemain j'imagine donc euh*

179 SE20 Pour la présentation même ?

180 se21 *Pour construire l'objet finalement parce qu'il faut bien qu'ils y réfléchissent un*
181 *petit peu j'imagine.*

182 SE21 Oui ils avaient ça dépend certain si on leur demande même dans la matinée pour le faire
183 d'accord pas forcément sur le format numérique format numérique moi ils avaient une semaine
184 pour le CQP d'accord ensuite c'est à eux de gérer sur leur temps de structure de remettre tout
185 cela au propre

186 se22 *D'accord*

187 SE22 Y a pas de demande particulière bien précise à ce moment-là en tous les cas c'était libre
188 ... OK libre à leur imagination.

189 se23 *Moi ça m'intéresse parce que je ne pensais pas initialement que tu utilisais une*
190 *telle démarche donc j'ai bien fait de poser la question euh très bien juste un petit retour sur*
191 *l'utilisation des outils numériques euh ces outils donc tu m'as un peu énoncé les effets que tu en*
192 *attendais et puis les objectifs euh j'imagine qu'avant de les utiliser tu les présentes enfin tu*
193 *l'annonces et comment c'est accueilli ça euh comment les stagiaires euh accueillent l'idée de se*
194 *servir de tels outils d'ailleurs aussi bien pour la démarche portfolio finalement parce que je vois*
195 *qu'ils l'utilisent aussi*

196 SE23 eh bien dans tous les outils que l'on peut leur demander j'ai vraiment un groupe en tous
197 les cas avec le CQP c'est très variant encore une fois la variable va avec l'expérience derrière. Ils
198 sont comment je vais expliquer ça tous les cas il n'y a pas de mauvais accueil on va dire ou
199 j'entends par mauvais ...d'accord de questionnement mais pourquoi ou plutôt je ne veux pas le
200 faire mais c'est très variable je vais peut-être plus montrer ce qu'il y a dans le positif et le négatif
201 y en a vraiment on leur montre une fois, on leur présente et puis on sent qu'ils vont s'approprier
202 les outils qu'ils vont par eux même ensuite faire d'autres choses ou pouvoir le transporter
203 ailleurs, ils se l'approprient clairement on l'a fait une fois et bah ils sont capables de la remettre
204 derrière je pense quand on leur apprenait à faire de l'évaluation je leur apprenais pour mettre une
205 évaluation sous forme (incompréhensible) moi je leur ai juste montré sous forme papier et j'ai vu
206 une stagiaire en train de le préparer sur ordinateur pour le retranscrire la même chose derrière
207 pour préparer. A l'inverse certains on en a un par contre il a un parcours un peu plus difficile il
208 en a même pas il ne peut se servir de l'ordinateur que lorsqu'il est sur sa structure que même
209 pour lire les mails c'est pas évident donc lui il va avoir un accompagnement différent c'est à dire
210 que la prochaine fois je lui laisserais l'ordinateur de la formation et s'il le souhaite on verra un
211 peu plus loin avec lui au cas par cas pour se procurer et puis pour s'y mettre mais bon on

212 verra j'hésite parce qu'en fait ce groupe là j'en ai vraiment quelques-uns mais très peu qui
213 sont...ils ne vont pas utiliser les outils que je vais leur donner mais c'est juste parce qu'ils ne
214 sont pas dans la démarche de formation je pense dans le fond encore c'est pas que l'outil leur fait
215 peur ou ils ne comprennent pas comment s'en servir ou qu'ils n'en voient pas l'intérêt c'est
216 vraiment que certains on sent qu'il faut ils attendent qu'il faut qu'il y ai le jour de l'épreuve qui
217 arrive pour qu'ils se disent ah oui c'est vrai qu'est-ce qu'on fait et puis la voilà c'est un peu plus
218 dur de les impliquer

219 se24 *c'est plus une réticence à la formation qu'à l'outil.*

220 SE24 C'est mon ressenti en tous les cas.

221 se25 *C'est pour ça que je te l'ai demandé d'ailleurs. Euh très bien est ce que donc si je*
222 *regarde les deux premières réponses est ce que l'utilisation de ces outils numériques peut*
223 *parfois être une source de alors je vais chercher mon mot de de pas de mise à l'écart mais*
224 *disons de soucis pour un certain nombre de participants à la formation pas discrimination c'est*
225 *trop fort mais de voilà cette notion que je n'arrive pas à formaliser.*

226 SE25 Si ça l'est de toute façon bah justement pour le jeune homme dont je parlais lui
227 clairement il est en difficulté une difficulté par une difficulté technique puisqu'il y a des termes
228 qui peuvent paraître courant pour nous juste un copier-coller on va dire contrôle V contrôle C,
229 c'est des choses qui parlent, pour lui il faut montrer la souris droite, eh bah pour le coup lui ça lui
230 a servi quand on était plutôt dans le démonstratif. Avec la vidéo ou je montrais clairement avec
231 la souris en même temps, pour le coup on le faisait même en même temps pour qu'il puisse
232 vraiment on sent que c'est pas facile c'est le début donc il faut qu'il s'entraîne et moi je ne peux
233 rien faire de plus si en dehors de la formation il ne s'en sert pas par contre la progression n'est
234 pas efficace quoi. C'est vraiment cet outil la voilà s'il n'y touche pas en dehors on n'avancera
235 pas plus en tous cas donc voilà il reste aussi leur volonté derrière et ça je vais le découvrir bientôt
236 car on l'a présenté la semaine dernière quand on a fait le point sur leur dossier et ils savent que
237 c'est dans deux semaines maintenant ou une semaine et demie qu'on va retravailler dessus voir
238 ce qu'ils ont fait donc là je saurais s'ils ont avancé ou pas avec ce que j'ai pu leur présenter.

239 se26 *D'accord on qu'est-ce que je voulais également savoir l'utilisation de ces outils*
240 *en trois temps, ces trois temps qui sont répartis dans l'année plutôt en début de formation, plutôt*
241 *en fin de formation ou*

242 SE26 Oui

243 se27 *Comment ça fonctionne ?*

244 SE27 Bah ça a été beaucoup vraiment au début la présentation de leur expérience et donc la
245 présentation de la structure c'est la qu'ils s'en sont servis. Ou plutôt ils m'ont ramené les photos
246 et ensuite ils ont du préparer leur présentation via l'ordinateur et le rétroprojecteur et la on était

247 sur le premier mois de la formation ensuite euh bah celui que j'utilise la pour le suivi de dossier
248 mise en page et toutes ces choses-là c'est actuellement donc on est déjà à plus de mi-parcours on
249 est au ¾ on peut dire et ça là où on va essayer de réutiliser une dernière fois plus sur la fin de
250 formation sur le handicap comme je disais.

251 se28 *D'accord sur la partie de synthèse la plus d'accord donc c'est réparti en fait*

252 SE28 Oui après on l'a en fil rouge parce qu'indirectement on s'en sert par exemple tout ce qui
253 est suivi de dossier ou autre chose utilisée en dehors par mail euh là le principe il va être simple
254 c'est bon déjà pour garder un contact c'est ça qui est intéressant par le mail c'est garder un
255 rapport, une relation, d'échange et de crédibiliser la confiance et valoriser aussi cet échange alors
256 c'est soit de la formation pure leur dire voilà ce qu'il va se passer soit il y a des attentes à travers
257 ces mails envers eux et ce qui fait que je vois le résultat que le mercredi d'après et aussi quand
258 ils m'envoient leur quand ils vont passer On crée des outils aussi pour les faire
259 principalement eux sur ordinateur et les ¾ du CQP tous prêtent de manière informatique
260 beaucoup plus pratique pour imprimer et eux ils me l'envoient et je me sers de leur envoyer
261 derrière grâce à une partie simplement commentaire et des conseils apportés.

262 se29 *D'accord donc il y a soit de l'information pure soit de la demande oui a travers*
263 *soit de l'échange de la correction du tutorat finalement en somme*

264 SE29 Oui on peut le dire comme ça.

265 se30 *Tutorat a distance oui d'accord. Bien bah on n'est pas très très loin finalement de*
266 *la fin de l'entretien euh j'ai peut-être pour terminer deux ou trois questions d'ordre général sur*
267 *les outils numériques en particulier et sur le public adulte sur la liaison entre les deux est ce que*
268 *tu penses que les outils numériques sont adaptés à un public adulte ?*

269 SE30 Oui alors j'ai un autre exemple je ne sais pas si ça peut entrer dedans quand j'étais en
270 direction donc avec un public adulte pour l'équipe d'animation que je recrutais je me servais
271 aussi des réseaux sociaux avant pour faire connaissance avec les personnes parce que des fois on
272 dans des contextes où on ne peut pas rencontrer l'équipe si on en directeur sur une structure fixe
273 eh bien oui on peut organiser une journée et ils viennent mais quand on va partir en séjour et que
274 les animateurs un habite à Lyon l'autre à Rennes et ainsi de suite et qu'on va se retrouver tous à
275 un endroit la pour le coup la partie internet va vraiment nous aider plus l'échange de mail et ça
276 m'est déjà arrivé de me servir comment dit les visioconférences via Skype ou (hangout)... Je ne
277 sais pas comment on dit enfin sur Google j'ai plus le nom

278 se31 *moi non plus mais je vois parfaitement l'outil*

279 SE31 voilà je me suis servi de ces deux-là pour faire des réunions d'équipe des préparations de
280 séjour aussi et puis on revient à la même chose encore y a du portfolio on revient sur le même
281 principe mais on est sur un autre format ça peut être aussi les réseaux sociaux face book si on a

282 une grosse équipe et que c'est compliqué de les mettre en même temps à se parler ce que j'ai
283 déjà fait c'est qu'on crée une page exceptionnellement pour qu'ils se présentent sur cet endroit et
284 qu'ils échangent déjà et puis on peut présenter déjà un peu le projet les faire échanger alors c'est
285 pas le plus évident mais la plus part y a quand même de bons retours c'est pas le plus évident
286 pour nous parce que chacun vit à son rythme et tous libre à eux mais derrière ça rassure ceux qui
287 débutent de mettre un visage sur la personne avant de mettre un pied c'est vraiment ça qui est
288 important même si l'autre c'était de la formation là ce n'est pas de la formation c'est de l'équipe
289 d'animation adulte jeune adulte on le ressent pour certains ce sont les débuts ils ont besoin
290 malgré tout de ce petit minimum d'échange.

291 se32 *on serait sur finalement sur le rôle euh de mise en relation de création d'un*
292 *sentiment d'appartenance a une équipe même si on est*

293 SE32 c'est vraiment une ébauche c'est vraiment des débuts mais c'est un peu le but c'est
294 vraiment de créer oui on est un groupe ça va être nous entre nous comme un petit fil rouge qui va
295 revenir dès le début le vrai début ça pourra peut-être permettre de rebondir de lancer des sujet de
296 discussion plus facilement suite à ce qui s'est passé en amont.

297 se33 *euh 2 ou 3 autres petites questions qui me traversent l'esprit euh est ce que tu as*
298 *noté des différences dans des groupes de formation alors celui-là ou d'autre entre le avec et sans*
299 *outils numériques*

300 SE33 difficile de répondre comme ça de tête euh y en a quand même parce qu'en fait moi pour
301 moi la différence c'est que si je fais sans hum ça dépend avec qui l'équipe il faut bien sentir les
302 personnes pourquoi parce que je vais prendre dans le cas de direction dans la direction vraiment
303 il y a un côté fonctionnel pratique d'être à jour, de vivre avec son temps ces jeunes même s'ils
304 sont adultes on leur parle avec leurs mots on ne va pas avec les termes de directeur procédure je
305 vais les perdre et les ennuyer de toute façon donc il y a un côté attractif dans tous les cas de
306 l'utiliser après si je ne l'utilise pas on sent une différence mais ce n'est pas une différence
307 négative ou on se dit on a perdu quelque chose on va aller sur d'autres points ça va peut-être être
308 plus dur pour certains de récupérer car ils vont devoir lire le papier le document un petit peu plus
309 à l'ancienne sur papier de lire de la faire donc il faut être sûr que ce soit quelqu'un qui ait un peu
310 plus d'expérience qu'il soit plus à l'aise le jour venu. Voilà moi ça me sert vraiment que si je
311 sens qu'il y a des débutants outil qu'il peuvent se l'approprier a cote ou de rencontrer les gens en
312 Visio après sur des groupes comme la formation professionnelle CQP y a pour moi y a un besoin
313 de l'outil informatique déjà de par leur rendu de leur dossier indirectement il se passe plein de
314 chose je l'ai dit d'une part mise en page sur l'écriture le vocabulaire toutes ces choses-là ça va
315 transversalement voilà ça vient en fil rouge tout le long travailler aussi alors je leur fait écrire
316 aussi un maximum à la main et au stylo derrière également mais la réalité c'est que l'outil
317 informatique il y sont plongé 24H enfin toute la journée.

318 se34 *De toute façon il y une échéance finale enfin j'imagine que c'est dans cette*
319 *formation la comme dans une autre définitif qu'il faudra rendre il faudra bien qu'il soit rendu*

320 SE34 oui oui mais c'est pour ça que dans formation professionnelle on ne peut pas y échapper.

321 se35 *on ne peut pas y échapper. D'accord. Moi je n'ai plus de j'ai fait le tour des*
322 *questions que je voulais euh broser il me reste à te remercier d'avoir répondu peut être avant*
323 *de conclure savoir s'il y a des choses que tu voudrais rajouter ou qui te reviennent à l'esprit*
324 *maintenant...*

325 SE35 J'ai un parcours tellement varié j'ai dû oublier certaines choses je pense tellement un
326 parcours varié en un an j'ai dû changer 10 fois de logement voilà j'ai vécu avec un sac sur le dos
327 et encore je dis pendant 3 ans comme ça plein de choses utilisées je pense que j'ai une mémoire
328 de cette année et de l'année dernière ?

329 se36 *C'est bien parce que c'est ce qu'il y a de plus récent de plus frais.*

330 SE36 Oui aussi,

331 se37 *bah merci beaucoup Sébastien et puis donc je te retransmettrai la retranscription*
332 *de cet entretien merci.*

Retranscription entretien 2 Fabienne

1 f1 Bonjour, merci de me recevoir, donc euh, moi je suis Jean-Christophe François, je
2 souhaitais vous rencontrer dans le cadre d'un entretien de recherche pour un master IFAC.
3 Donc l'entretien restera entièrement confidentiel et anonyme et ne servira qu'à mon travail de
4 recherches et je m'engage à vous fournir une retranscription dès que celle-ci sera effective. Euh,
5 donc je vous dis simplement pour commencer comment va se dérouler l'entretien donc on va
6 échanger sur vos pratiques sur l'utilisation des technologies de l'information et de la
7 communication en formation d'adultes. Je vous poserais quelques questions et on va essayer de
8 de cadrer l'entretien sur une quarantaine de minutes si vous êtes d'accord.

9 F1 Oui

10 f2 Est-ce que nous pourrions commencer par une brève présentation de votre parcours de
11 votre expérience en formation d'adultes ?

12 F2 Oui, alors je travaille depuis 11 ans en maison familiale euh plus particulièrement en
13 CFP donc avec uniquement des adultes. Euh, au niveau de ma formation, j'ai donc un titre de
14 formateur pour adultes que j'ai passé à l'AFPA de XXX, et euh j'ai euh donc euh un titre de
15 niveau 2 de responsable de dispositif euh de formation donc pour adultes que j'ai passé au
16 CAFOC de XXX. Voilà. Euh je suis responsable de formation depuis 8 ans. Euh donc je suis
17 responsable de formation du BTS ESF et puis euh de la plateforme à distance donc la remise à
18 niveau notamment que l'on dispense à distance. Et puis Euh donc j'interviens aussi en cours euh
19 au niveau des autres formations du centre en conseiller en insertion et en responsable de tourisme
20 et aussi dans le cadre du service à la personne, en ADVF Et enfin je suis chargée de
21 communication du centre voilà et je travaille à temps plein.

22 f3 D'accord. Est-ce que vous pouvez me décrire le dispositif de formation principal ou les 2
23 dispositifs peut-être le BTS et la plateforme ? ...

24 F3 Oui

25 f4 ...pour lequel vous utilisez donc majoritairement ces outils numériques ?

26 F4 Alors l'outil en fait numérique surtout la plateforme donc FOAD on l'utilise pour
27 plusieurs choses. Donc la première chose, elle a été créée au départ parce qu'en BTS ESF euh il
28 y a une dizaine d'années, on s'est aperçu que les apprenants qui arrivaient en formation,
29 arrivaient euh et étaient soit salariés soit demandeurs d'emploi et arrivaient à des niveaux très
30 différents. Donc euh suite à une enquête assez approfondie, euh, on y'a eu en fait un...une
31 proposition de module de préparation de remise à niveau euh, concernant essentiellement les
32 sciences dans un premier temps mais aussi l'expression écrite et communication orale et nous
33 avons décidé enfin le conseil d'administration a décidé de euh créer ces modules euh de
34 formation à distance donc là on s'est rapprochés d'edoceo donc on a loué la plateforme de
35 diffusion à edoceo et aussi le logiciel de création. Y'a eu donc la création des modules Maths,
36 physique, euh, bio, euh...maths, physique bio chimie et aussi expression écrite communication
37 orale donc qui ont été créés dans le but euh vraiment de cette remise à niveau avant l'entrée en
38 BTS ESF. Euh quand ça a été mis en place, on s'est aperçu que euh donc on a fait des modules
39 de 20 heures aussi pour répondre à une question financière pour que ça passe je dirais dans le

40 DIF et on s'est dit que ce serait intéressant qu'il n'y ait pas que du Elearning pur c'est-à-dire
41 qu'on ne fasse pas ces modules qu'à distance donc y'a toujours un temps en présentiel. Donc en
42 fait on a estimé qu'il y avait 14 heures derrière l'ordinateur et 7 heures de présentiel pour chaque
43 module.

44 f5 *D'accord.*

45 F5 D'accord ? et...

46 f6 *Est-ce que...je vous coupe une petite seconde eh donc on est parti sur le BTS ESF...*

47 F6 Oui

48 f7 *...qui semble être la formation pour laquelle vous avez mis en place tous ces outils ...*

49 F7 Au départ oui

50 f8 *...est ce que vous pouvez me me redonner les grandes lignes, les objectifs des contenus de*
51 *formation euh.. ?*

52 F8 En même temps ...- sur le BTS ESF - Alors le BTS ESF c'est pour devenir technicien et
53 expert de la vie quotidienne.

54 f9 *D'accord.*

55 F9 C'est-à-dire qu'on intervient dans les grands domaines comme l'alimentation, santé,
56 budget, logement euh ce sont vraiment des experts de la vie quotidienne donc ce sont euh des
57 techniciens qui vont euh intervenir euh dans tous les centres sociaux alors ça peut être ça peut à
58 la CAF, ça peut être euh après au CADA pour les demandeurs d'asile mais ça peut être aussi euh
59 dans le service social EDF...

60 f10 *D'accord*

61 F10 ...tout ce qui est énergétique consommation donc ça peut être. Donc En fait ce sont des
62 gens qui devront être experts de la vie quotidienne donc ça veut dire quoi, ça veut dire que parmi
63 tous ces domaines, il va falloir qu'ils soient je dirais aussi bons pratiquement en sciences qu'à
64 l'écrit avec euh les matières que euh qui qui sont, dans le BTS ESF, y'a autant je dirais il y
65 autant je dirais d'écrit que de science, c'est un BTS qui est assez complexe et c'est pour ça aussi
66 qu'on avait identifié, c'est vrai que selon les profils on est plutôt scientifique ou plutôt littéraire
67 et que souvent bah il manquait l'un ou l'autre.

68 f11 *D'accord.*

69 F11 Voilà c'est pour ça. Mais souvent c'était les sciences. (rires)

70 f12 *D'accord.*

- 71 F12 C'est pour ça qu'il y avait une forte demande.
- 72 f13 *Et donc c'est pour ça qu'on va donc effectivement se rebrancher sur votre discours*
73 *initial.*
- 74 F13 Voila
- 75 f14 *Vous étiez...*
- 76 F14 Voila
- 77 f15 *... Enfin moi c'est ce que j'identifie comme de la prise en compte d'expérience passée*
78 *c'est-à-dire que vous avez essayé si j'ai bien compris votre discours d'évaluer euh les acquis en*
79 *fait des gens*
- 80 F15 Oui voila
- 81 f16 *À l'entrée ?*
- 82 F16 Oui. Et surtout leur demande aussi parce que quelquefois euh il faut faire attention aussi
83 quelquefois euh, les candidats euh disent ohla la moi la physique chimie ça me fait peur euh, or
84 quand on fait des tests de positionnement c'est pas forcément le cas. On se dit ben non le niveau
85 de pré-requis est pas si mal que ça sauf que y'a des gens qui vont quand même faire la remise à
86 niveau parce que ça les rassure. Et parce que euh...ils ont besoin quand même de la faire pour se
87 rassurer, plus pour se rassurer même que par rapport à leur niveau de de départ. Donc y'a le
88 besoin aussi des apprenants dans peut être se conforter dans un...dans un niveau et puis il y a
89 aussi le besoin de certains ou la le niveau n'y est pas.
- 90 f17 *Tout à fait. Donc vous leur préconisez. (Incompréhensible) Et donc votre outil euh*
91 *principal de prise en compte du positionnement justement ?*
- 92 F17 Oui
- 93 f18 *Vous m'avez parlé de tests*
- 94 F18 Oui
- 95 f19 *Y'a que des tests ou vous avez d'autres modalités ?*
- 96 F19 Alors on a des tests et on a un oral.
- 97 f20 *D'accord.*
- 98 F20 Voila. Ensuite, je continue par rapport à votre question euh par rapport à la remise à
99 niveau donc ça c'était l'élément essentiel de la mise en place de la plateforme FOAD. Au départ

100 on a vraiment en fait euh loué cette plateforme pour cette remise à niveau sauf que on s'est
101 aperçu qu'il y avait tout l'espace communauté c'est-à-dire échange qui était intéressant euh pour
102 le suivi des apprenants donc même quand ils sont à distance c'est vrai que on va euh suivre leur
103 évolution, on fait quand même un contrat de formation avant avec eux en leur disant bien bon
104 voila euh vous voulez faire le module maths admettons euh sur euh deux mois, vous allez vous
105 connecter à peu près combien de fois par semaine etc...il n'y a pas quelqu'un derrière
106 l'ordinateur en train de vérifier si effectivement euh l'apprenant est l'apprenant suit bien en fait
107 ce qu'il avait dit si au bout d'une semaine il ne s'est pas connecté on va lui envoyer un petit mail
108 en lui disant tiens ben pourquoi cette semaine..., donc il ne se sent pas seul même à distance
109 donc ça pour nous ça c'était très important et deuxième chose c'est qu'on a quand même du
110 présentiel en fin de module pour pouvoir voir avec eux peut être des notions qu'ils n'ont pas
111 compris ou refaire des exercices complémentaires et c'est pareil pendant qu'ils sont à distance,
112 ils peuvent nous téléphoner, ils peuvent nous envoyer des mails etc...cet outil, cet outil là
113 d'échange on a trouvé ça intéressant pour nos apprenants à nous quand ils étaient en formation
114 donc à partir de ce moment là, on s'est dit deuxième chose en plus de la remise à niveau on va
115 utiliser la plateforme pour les apprenants qui arrivent par exemple en BTS. D'accord ? Ou qui
116 arrivent en CIDL. Dès qu'ils arrivent on leur fait voir la plateforme, on leur dit voila vous avez
117 cette plateforme avec des outils d'échange. Outils d'échange c'est quoi ? Premièrement c'est
118 tous les cours maintenant on fait très peu de photocopies et on les met dans l'espace document
119 sur la plateforme. Donc chaque apprenant, vous avez bien compris oui ? Chaque apprenant

120 f21 *Tout à fait*

121 F21 Chaque apprenant à un log in et un mot de passe

122 f22 *C'est bon je vous suis*

123 F22 Je sais pas si je suis toujours claire

124 f23 *C'est très clair c'est très clair.*

125 F23 Un log in un mot de passe. On crée un groupe donc tous les BTS en plus peuvent
126 communiquer entre eux... et nous on fait partie du groupe donc ils peuvent communiquer aussi
127 avec les formateurs.

128 f24 *D'accord.*

129 F24 Les formateurs donc comme outils on a les documents donc qu'on va mettre euh donc sur
130 la plateforme euh donc voila souci aussi de développement durable on va dire. On a beaucoup
131 moins de photocopies euh ils peuvent consulter quand ils veulent le cours, les diaporamas
132 etc...d'accord ? Ils peuvent aussi mettre des documents qu'ils peuvent se partager donc euh ça
133 peut être intéressant. Autre outil, on a ce qu'on appelle les frog e-learns c'est un petit peu comme
134 les SMS par ordinateur.

135 f25 *Comment vous écrivez ça ?*

136 F25 Alors Donc frog e-learns alors euh. Alors frog comme la grenouille et puis learns comme
137 apprendre. Voila

138 f26 *D'accord.*

139 F26 Alors ensuite. Donc ça c'est comme des petits SMS donc par exemple ils vont se dire...,
140 on les incite très fortement en début de formation d'utiliser ça pour communiquer entre eux sur
141 des informations telles que vous allez voir par exemple un apprenant qui va mettre regardez ce
142 soir à la télé il va y avoir un reportage sur telle chose c'est intéressant. Euh, j'ai vu telle émission
143 qui était intéressante vous pouvez la consulter sur tf1 replay enfin bon peu importe. Ecoutez tiens
144 sur enfin à la radio il y a eu ça euh voila donc en fait ce sont des petites informations comme ça
145 qu'ils s'échangent et y'a une veille assez importante du coup qui se met en place.

146 f27 *D'accord.*

147 F27 Donc ils échangent aussi c'est un outil de communication quand ils ne sont pas au centre.

148 f28 *Donc j'apprends aujourd'hui que ça s'appelle des frog e-learns*

149 F28 Ensuite euh ils communiquent entre eux aussi, ce qui est intéressant aussi à distance
150 quand ils sont en stage donc nous on voit un peu ce qu'il se dit comme ça tout d'un coup on voit
151 s'il y a quelqu'un qui déprime (rires) ou qui se sent un peu seul bon bon comme ça on a des
152 petites infos comme ça mais ils communiquent aussi quand ils sont en stage entre eux et avec
153 nous. Donc ça perd pas le lien.

154 f29 *D'accord.*

155 F29 Donc ça c'est intéressant. Voila et puis enfin l'autre outil de communication qu'on utilise
156 pour tous nos apprenants c'est les wikis.

157 f30 *Les wikis.*

158 F30 C'est-à-dire que comme en formation adultes on fait beaucoup en fait de travaux de sous
159 groupes, ils peuvent travailler à distance sur un document commun. Voila c'est essentiellement
160 ce qu'on utilise et enfin il y aussi euh euh oui la dernière chose, les euh ca y est j'ai perdu le
161 nom, ce que je vous ai fait voir tout à l'heure avec ouest France.

162 f31 *Les flux RSS*

163 F31 Voila les flux RSS. Voila. Et donc ça c'est pour vraiment le centre après ce qu'il faut
164 savoir c'est que les modules qu'on a créés on les vend, on peut les vendre on l'a fait aussi pour
165 certaines entreprises pour des salariés. On l'utilise aussi euh comme je vous disais les apprenants
166 ont tous un espace donc par exemple si on veut faire de l'individualisation de parcours, on
167 identifie quelqu'un qui a des, des problèmes d'orthographe ben on peut lui mettre le parcours sur
168 un temps donné pendant la formation pour de l'individualisation de parcours par rapport à une
169 difficulté particulière donc voila et enfin là on ce qu'on développe euh c'est au sein des MFR de

170 XXX euh les jeunes en fait ont accès à la remédiation orthographique donc certains euh certaines
171 MFR euh pour justement le soutien en français. Voilà.

172 *f32 D'accord. Donc vous m'avez brossé en fait un portrait assez complet de de de*
173 *l'utilisation des outils numériques alors si j'ai bien suivi donc sur une formation à l'origine*
174 *quand même en présentiel qui est le BTS ESF mais avec des modalités d'échange en stage.*

175 F32 Voilà

176 *f33 De complément je dirais en amont de la formation finalement ?*

177 F33 Oui

178 *f34 Avant de rentrer.*

179 F34 Voilà

180 *f35 Suite à un positionnement en fait.*

181 F35 Voilà

182 *f36 D'accord et puis donc ces outils numériques ils peuvent être utilisés complètement en*
183 *FOAD pour des publiques autres qui seraient des salariés d'entreprise, des jeunes d'autres*
184 *maisons familiales euh*

185 F36 Voilà.

186 *f37 Donc vous avez parlé tout à l'heure, j'ai une petite question en parallèle, vous avez parlé*
187 *tout à l'heure de présenter ça aux gens qui arrivent en BTS ESF pour leur que ils ont ces*
188 *modules là s'ils le souhaitent au début*

189 F37 Oui

190 *f38 Comment vous vous y prenez pour présenter ces outils là ? A des gens qui finalement, ne*
191 *se doutent pas qu'ils vont les avoir (...) ou pas trop*

192 F38 Alors y'a un premier, y'a une première information lorsque ils nous demandent déjà de
193 l'information pour le BTS ESF, on leur envoie aussi la plaquette euh de remise à niveau FOAD.
194 Voilà, parce qu'il y en a qui demandent déjà même avant euh voilà euh voilà ou pour d'autres
195 projets même si finalement ça s'avère pas être le BTS ESF ils peuvent avoir d'autres projets et
196 finalement faire quand même une remise à niveau. Donc on leur donne un premier niveau
197 d'information, ensuite lors du recrutement, lorsqu'ils viennent en recrutement, enfin lors des
198 tests de recrutement et suite aux résultats des tests de recrutement selon euh en fait leurs
199 difficultés, euh, nous on a toujours euh quoi qui se passe de toutes façons on leur dit leur résultat
200 et on leur donne des préconisations, donc on leur dit euh voilà euh par rapport aux tests de
201 recrutement effectivement par rapport aux pré requis admettons en physique euh ça va être un

202 peu bas, voilà les pré requis vous les avez pas complètement donc il faut travailler cette matière
203 si jamais vous voulez continuer votre recrutement oral et que vous voulez intégrer une formation
204 BTS ESF pour pas vous mettre en porte à faux quand vous arrivez en formation donc il leur reste
205 quelquefois 3 mois ou 4 mois donc on leur dit leurs différentes possibilités, on leur dit voilà, soit
206 vous avez une ressources personnelle, coup de chance on connaît un prof de physique, voilà
207 (rires) ou alors la personne se sent capable de réviser seule, elle se dit oui c'est des choses que
208 j'ai vues mais bon il faut que je me les remette en mémoire ou y'en a qui vont dire non dans mon
209 parcours scolaire j'ai pratiquement pas fait de physique donc pour moi tout est nouveau, donc là
210 on leur dit ben écoutez nous y'a ça on peut, voilà une remise à niveau à distance si ça vous
211 intéresse et si pareil au niveau financier aussi, tout le monde peut pas non plus.

212 f39 *D'accord.*

213 F39 Voilà donc après il faut leur choix donc y'en a qui révisent par leurs propres moyens mais
214 au moins on les a avertis ou soit voilà on leur dit y'a cette remise à niveau donc y'a des gens qui
215 viennent par ce biais là.

216 f40 *Donc vos tests de recrutement sont finalement assez en amont...du début de la formation,*
217 *vous avez parlé de deux ou trois mois c'est ça ?*

218 F40 Euh. Alors, c'est étalé de ...alors, l'entrée en formation commence en juillet et les tests
219 de sélection en fait écrits y'en a tous les mois à partir de février. Février, mars, avril, mai. Y'en a
220 qui longtemps à l'avance vont savoir et puis y'en a d'autres deux mois à l'avance. Parce que les
221 dernier tests sont en mai pour une rentrer début juillet.

222 f41 *Ca fait quand même deux mois.*

223 F41 Ca fait quand même deux mois.

224 f42 *Ca fait quand même deux mois. Tout à fait. J'aimerais euh, vous interroger euh sur les*
225 *effets ressentis de ces technologies numériques, on va appeler ça comme ça, est ce que...alors*
226 *d'abord quels effets recherchez vous euh principalement.*

227 F42 Au départ, c'était euh...voilà on est dans une formation enfin on est avec des adultes qui
228 ont des contraintes, voilà, qui ont des niveaux très différents et vraiment l'effet recherché c'était
229 pouvoir leur donner la possibilité selon leurs contraintes, selon leur niveau, vraiment dans un
230 esprit d'individualisation de parcours euh, de pou..., d'avoir accès à une possibilité de remise à
231 niveau qui serait vraiment adaptée à leurs besoins, on est vraiment dans ça. Donc on a tout fait
232 vraiment, cet outil nous permettait en fait de répondre à toutes les contraintes, de temps, de lieu,
233 de durée et de niveau. Voilà.

234 f43 *D'accord. Mais... (rires). Mais est ce que vous avez un critère de, de perception en fait*
235 *de...j'allais dire de réussite, de réussite...*

236 F43 Alors la crainte si c'est...enfin on va parler de ça, la crainte que l'on avait par rapport à
237 cet outil c'était de l'isolement et le fait aussi que, peut être que tout le monde n'avait pas un
238 ordinateur, que tout le monde ne savait pas naviguer sur l'ordinateur et donc c'est un petit peu

239 les deux, les deux choses qui nous...Voilà et on se disait il va falloir être vigilant. Or on s'est très
240 vite aperçu que beh pratiquement tout le monde avait un ordinateur si ce n'est tout le monde qui
241 viennent ici en tous cas ou qui de toutes façons voilà en font euh l'acquisition parce qu'ils savent
242 qu'ils vont entrer en formation après et que ça va certainement leur être certainement très utile et
243 après la plateforme finalement est très simple c'était la crainte qu'on avait mais finalement à
244 partir du moment où on sait aller un peu aller sur internet ou au moins manipuler la souris,
245 finalement, les gens arrivent très très facilement à naviguer sur sur edoceo enfin sur les parcours
246 on n'a vraiment pas eu de problème de ce côté là donc ça a vraiment été positif. Et la dernière
247 chose par rapport à l'accompagnement euh c'est nous qui avons réfléchi à mettre un
248 accompagnement et c'est pour ça que là on parle de e-blending, ... nous on ne voit pas de
249 possibilité de e learning sans un temps de présentiel que ce soit pour les apprenants en remise à
250 niveau ou pour euh pour les salariés d'entreprise, y'a formation du présentiel. Voilà et euh même
251 si euh si les outils d'accompagnement intégrés dans la plateforme étaient très efficaces aussi par
252 rapport au fait qu'on puisse communiquer par mail, par frog e learn etc...

253 *f44 J'aime beaucoup vos grenouilles. (rires) Donc c'est extrêmement clair. J'ai peut être*
254 *deux petites questions pour terminer. Est-ce que, pour vous-même si on l'a un peu compris, les*
255 *TIC, on va appeler ça comme ça, les outils numériques sont adaptés au public adulte ?*

256 *F44* Oui, actuellement, nous on a d'excellents retours, euh...tant au niveau des apprenants que
257 euh enfin les apprenants je dirais des apprenants au centre on va dire ça comme ça et des salariés
258 d'entreprise, les deux et je dirais même plus les salariés d'entreprise parce que pour eux, euh y'a
259 beaucoup de salariés, enfin je vais vous dire pourquoi parce que, ceux qui viennent en formation
260 ici ont choisi de venir en formation ici donc voilà y'a pas besoin de les convaincre de faire la
261 formation etc...le plus que ça apporte aux salariés c'est que quand on va dans les entreprises
262 quelquefois c'est une demande de la

263 *f45 De la direction ?*

264 *F45* De l'entreprise. C'est pas forcément des salariés donc quand ils vont en formation, tout
265 en présentiel ils ont l'impression un petit peu de perdre leur temps souvent alors que quand on le
266 fait à distance, une partie du moins à distance, déjà on a vraiment un positionnement individuel
267 qui fait que on est vraiment sur une formation euh personnalisée, alors eux ils ont vraiment
268 l'impression de progresser et en plus comme y'a pas de notion de durée, ils peuvent refaire les
269 exercices comme ils veulent ils peuvent voilà donc pour eux c'est , c'est tout bénéf voilà, pour
270 eux ils ont vraiment l'impression vraiment de faire une formation qui leur est vraiment très
271 personnalisée. Donc l'outil est très intéressant pour ça.

272 *f46 Pour ça. Dernière petite question parce que là je vous écoute et je me rends compte de*
273 *l'importance du travail que ça représente. Est-ce que vous pouvez nous dire un petit mot sur*
274 *l'investissement en temps en fait pour la création de tous ces outils ?*

275 *F47* Alors je vous dirais euh pour la création des parcours si on parle des parcours, pour la
276 création des parcours euh il faut compter euh au départ pratiquement 20 heures de travail pour,
277 20 heures de travail pour une heure devant son ordinateur.

278 *f48* *Oui*

279 F48 D'accord. A peu près. Je dirais que maintenant que je connais bien le logiciel, je mets un
280 petit peu moins. Je dirais que je mets 15 heures pour une heure. Euh ça c'est de la création, je
281 parle de la pure création, d'accord ? Après euh effectivement euh on va, si on va dans le suivi par
282 contre enfin dans le parcours de enfin dans l'accompagnement euh c'est vraiment très
283 personnalisé ça va dépendre des apprenants voilà. Y'a des apprenants ou on va être beaucoup
284 plus, ils vont être beaucoup plus demandeurs et puis y'en a d'autres ben... qui se débrouillent
285 vraiment tous seuls, ils... voilà. Donc estimer un temps au niveau de l'accompagnement c'est
286 très difficile euh après au niveau de la gestion, c'est-à-dire créer le log in et le mot de passe et
287 puis... C'est très peu de temps, par apprenant c'est très peu de temps.

288 f49 *D'accord.*

289 F49 Voilà. Si vous voulez c'est beaucoup d'investissement au départ pour de la création de
290 parcours pour beaucoup de gain de temps après. La dernière chose aussi que je vais rajouter c'est
291 ce que je vous ai pas dit la plateforme on l'utilise pour tous nos tests de positionnement et de
292 recrutement ce qui nous fait gagner beaucoup de temps parce que tout est calculé on a rien
293 besoin de corriger tout est calculé... Et ce qui est surtout génial pour l'apprenant c'est qu'il a ses
294 résultats tout de suite.

295 f50 *Immédiatement. Et alors ces tests de positionnement ils viennent les faire ici ?*

296 F50 Oui. On en a ce matin d'ailleurs qui sont là.

297 f51 *D'accord donc vous leur prêtez les ordinateurs.*

298 F51 Oui ils sont dans la salle informatique.

299 f52 *Ils sont sur la plateforme. D'accord*

300 F52 Voilà. Ils ont un log in un mot de passe qu'on a rentrés avant, et en fait ils font leur(s)
301 test(s) directement donc bon pour l'apprenant ce qui est bien c'est que bon c'est un peu plus
302 ludique euh... l'image du centre fait plus moderne et en plus euh bah eux ils ont leur résultat tout
303 de suite. Donc ils ont leur résultat, leur pourcentage, leur résultat immédiatement et nous aussi
304 donc du coup on gagne du temps. Voilà

305 Silence

306 f53 *Merci beaucoup.*

307 F53 Voilà

308 f54 *J'ai terminé avec mes questions euh ben on a brossé je crois quand même toute euh toute*
309 *l'ingénierie on va dire d'utilisation de ces techniques. Merci et puis je vous donnerai*
310 *évidemment la retranscription de cet entretien.*

311 F54 Merci

Retranscription entretien 3 Simon

1 si1 *Merci beaucoup de m'accorder un petit entretien. Peut-être que Fabienne vous a un petit*
2 *peu expliqué les raisons et les circonstances de cet entretien donc euh je suis inscrit depuis deux*
3 *ans je termine le parcours avec Chaingy et l'université de Tours sur un Master IFAC, ingénierie*
4 *de formation et d'accompagnement.*

5 SI1 Oui

6 si2 *Et pour boucler à bien ma recherche je mène trois entretiens avec des professionnels de*
7 *ma formation adulte qui ont une pratique d'utilisation des TIC, des technologies de*
8 *l'information et de la communication. Alors, donc c'est Marie qui m'avait dirigé vers vous, donc*
9 *j'ai interrogé Fabienne et je voulais vous entendre comme responsable de formation et vous*
10 *poser quelques questions on va dire une trentaine de minutes.*

11 SI2 D'accord.

12 si3 *Pour voir et pour essayer d'analyser un petit peu vos pratiques. Alors un entretien que je*
13 *vous retranscrirai et que je vous ferai passer bien évidemment. J'ai fini la retranscription de*
14 *Fabienne avec l'aide de ma collègue Anaïs, donc je lui ferai passer.*

15 SI3 D'accord.

16 si4 *Est-ce qu'on pourrait commencer par une petite présentation de votre parcours*
17 *professionnel dans la formation ?*

18 SI4 Oui, donc après une première expérience dans les collectivités locales, j'ai travaillé en
19 tant que chargé de mission auprès d'élus dans le domaine de l'aménagement du territoire
20 pendant trois ans environ. Je me suis orienté vers la formation et donc je suis depuis 2008
21 responsable de formation au CFP de XXX, notamment en charge de la formation « Conseiller en
22 insertion et du développement local ». Voilà principalement pour mon parcours en tant que
23 formateur, la FOAD je l'ai découverte en arrivant ici à XXX puisque l'outil était développé
24 depuis 2006, donc très rapidement on m'a mis sur cette mission d'accompagnement des
25 personnes en situation, en parcours de remise à niveau notamment sur l'expression écrite et la
26 communication orale.

27 si5 *D'accord et sur votre formation de conseiller en insertion, c'est ça développement*
28 *local...*

29 SI5 Oui

30 si6 *...est ce que vous utilisez également des outils numériques FOAD ou pas d'ailleurs...*

31 SI6 Oui

32 si7 ...mon enquête porte sur l'ensemble en fait des outils numériques et donc est ce que vous
33 pourriez aussi me parler de cette formation là dans la suite de l'entretien ou pas ?

34 SI7 Oui bien sûr.

35 (silence)

36 si8 Alors justement on peut peut-être commencer par ça, par la description des dispositifs de
37 formation. Donc y'a peut être ces deux là. La formation de conseiller en insertion et
38 développement local et puis nous avons la formation vous m'avez dit de remise à niveau c'est
39 ça ?

40 SI8 Oui

41 si9 Expression écrite et orale.

42 SI9 C'est ça

43 si10 Est-ce que vous pouvez me décrire un petit peu le dispositif de la formation conseiller en
44 insertion et développement local ? Les objectifs les outils utilisés...le public, ce genre de chose.

45 SI10 Donc c'est une formation qui dure 7 mois qui mène à un titre de niveau 3 de conseiller en
46 insertion et développement local. On a des publics adultes en reconversion professionnelle pour
47 la plupart ou venant du secteur de l'insertion qui souhaitent obtenir un titre et elle mène à des
48 métiers de l'accompagnement professionnel. L'accompagnement dans l'insertion professionnelle
49 de publics en difficulté d'accès à l'emploi. Au niveau de l'utilisation notamment de la plateforme
50 FOAD, moi je l'utilise comme notamment support et lieu de d'échange de documents dans le
51 cadre des interventions, les différents intervenants vont déposer les supports de cours notamment
52 ou supports quels qu'ils soient sur un espace d'échange de documents sur la plateforme. C'est
53 principalement l'utilisation qu'on en a avec aussi l'utilisation de la boîte mail parce qu'il y a
54 aussi un outil de communication par mail et donc ils utilisent ça. Nous on a en fait au départ
55 paramétré la plateforme pour que les mails échangés sur cette plateforme aillent directement sur
56 les adresses personnelles des candidats, donc ils ont à la fois un espace pour les consulter sur la
57 plateforme mais c'est lié à leur adresse mail personnelle.

58 si11 D'accord.

59 SI11 Donc c'est principalement ça l'utilisation avec eux de la plateforme après je réfléchis
60 pour le numérique en général. On aborde les questions des nouvelles technologies et des .. ;de la
61 communication dans le cadre de la recherche d'emploi, des techniques de recherche d'emploi,
62 dans leur futur métier c'est quelque chose qui est aujourd'hui très utilisé donc on a des
63 interventions spécifiques sur l'utilisation notamment des réseaux sociaux professionnels, viadeo,
64 linkedin etc....donc on a des interventions plus spécifiques en lien avec ça et notamment
65 l'utilisation, l'accès à ces outils là dans le cadre des.. de formation.

66 si12 D'accord, alors justement, vous abordez les contenus de formation, en deux mots, est ce
67 que vous pouvez m'en dire un petit peu plus ?

68 SI12 Dans cette formation, y'a trois fonctions principales, y'a l'accompagnement des publics,
69 la gestion de projet et d'activité avec la question de l'insertion, gestion d'activité d'insertion et
70 puis le développement local et le partenariat local. C'est les trois pôles, les trois unités de
71 formation principales.

72 si13 *D'accord.*

73 SI13 On est dans le cadre de formation adultes donc on est sur des, sur plutôt une façon
74 d'aborder la formation. Alors c'est des intervenants plutôt professionnels avec le développement
75 de la pédagogie active et beaucoup de cas concrets, l'utilisation de mises en situation et donc de
76 situation le plus proche du terrain.

77 si14 *D'accord. Tout à l'heure vous m'aviez parlé un petit peu de l'origine des adultes qui*
78 *suivent cette formation, plutôt homogène, plutôt hétérogène, comment vous situeriez ce groupe ?*

79 SI14 Assez hétérogène, on est sur des personnes, le profil type c'est plutôt une femme de 35
80 ans mais on va de 22 à 55 ans en terme d'âge et puis des personnes qui ont un niveau BAC pour
81 la plupart au minimum voire des personnes qui ont jusqu'à des niveaux 1 bac +5. Ou alors des
82 personnes qui ont moins que le bac mais qui ont une expérience professionnelle significative.

83 si15 *D'accord, c'est très complet, je vous remercie. Une petite dernière question alors la*
84 *durée de formation, je crois que vous m'en avez parlé, 7 mois je crois.*

85 SI15 7 mois oui. Donc on a en fait 280 heures de période de structure, en entreprise, donc ça
86 fait en fait 8 semaines de stage et 20 semaines de centre.

87 si16 *20 semaines de centre d'accord.*

88 [je prends des notes..]

89 SI16 Donc ça fait 700 heures de centre et 200 heures de stage du coup.

90 si17 *Tout à fait. Super. J'aborde un deuxième item de l'entretien sur la prise en compte de*
91 *l'expérience, donc on vient de dire que le public était relativement hétérogène et avec des gens*
92 *de 20 à 50 on va dire avec tous forcément des expériences différentes, vous avez parlé*
93 *d'expérience professionnelle, comment est ce que vous tenez compte de cette expérience*
94 *antérieure dans la formation ?*

95 SI17 Alors on s'appuie énormément sur cette expérience, on considère que chaque situation
96 professionnelle antérieure peut être une situation de travail ou en tous cas d'échange. Alors c'est
97 vrai que c'est très hétérogène dans ce cadre là on a tous les domaines professionnels qui sont
98 représentés on a, chaque année c'est vraiment très très varié, donc on va utiliser ces situations à
99 partir d'exemples concrets, de situations rencontrées par les participants à la formation pour voir
100 quels problèmes se sont posés quelles solutions ont été mises en place. C'est vraiment quelque
101 chose qui est très utilisé par les intervenants. On est sur une formation on parlait
102 d'accompagnement, on parlait de gestion de projet, de territoire. Tous ces exemples là on les
103 retrouve quels que soient les métiers que les gens ont exercés, on va retrouver ces situations là.

104 Des exemples d'entreprises, des gens qui ont été dans des très grosses entreprises et qui vont
105 nous parler du fonctionnement d'un CA et d'un CHSCT, des gens qui au contraire ont travaillé
106 dans des petites entreprises vont exprimer leur expérience par rapport à ça et l'organisation de
107 travail la façon dont il est fait, l'accompagnement la gestion des ressources humaines sont autant
108 d'exemples utilisables donc on s'appuie beaucoup la dessus.

109 *si18 Tout à fait est ce que vous avez un recours particulier des technologies numériques soit*
110 *dans la prise en compte plutôt avant l'inscription ou alors à ce moment là dans le suivi de*
111 *formation sur des modules différenciés de cette expérience ? Est-ce que les outils numériques,*
112 *est ce que la plateforme vous aide à jouer sur l'expérience ou à en tenir compte ?*

113 SI18 Pas directement non.

114 *si19 Pas directement.*

115 SI19 Non. On effectue en entrée en formation des tests de sélection sur cette plateforme FOAD
116 qu'on a avec un certain nombre de tests qui sont plutôt liés à la culture générale, à des
117 connaissances au départ mais c'est tout c'est le seul moment où on peut utiliser la plateforme
118 pour évaluer. C'est plutôt une évaluation des connaissances de la personne.

119 *si20 D'accord. Enfin y'a on va dire une évaluation des pré requis grâce à l'outil numérique.*

120 SI20 C'est ça.

121 *si21 D'accord, c'est une première prise en compte de l'expérience on va dire si l'expérience*
122 *est professionnelle et cognitive ça peut être une prise en compte de l'expérience. Une petite*
123 *question en marge des technologies numériques. Est-ce que dans cette formation vous utilisez*
124 *l'outil ou la démarche du portfolio ?*

125 SI21 Non

126 *si22 Ou porte feuille de compétences.*

127 SI22 On l'aborde comme un outil pour les personnes qui peuvent être amenées à accompagner
128 mais on le développe pas en tant que tel dans la formation. On leur demande pas d'en réaliser un
129 en tous cas par exemple pour eux-mêmes. Au lieu de le faire on l'évoque comme un outil parmi
130 d'autres.

131 *si23 D'accord. Très bien, donc vous m'avez parlé de l'utilisation que vous faites de ces outils*
132 *numériques depuis le début alors là on peut peut-être généraliser je dirais sur cette formation et*
133 *puis sur les remises à niveau finalement puisque vous vous occupez des 2. J'aurais aimé savoir*
134 *dans l'utilisation globale des, de ces TIC, comment vous les utilisez, quels objectifs vous avez*
135 *déjà pour commencer sur l'utilisation des outils numériques ?*

136 SI23 Alors moi je vais dissocier du coup parce que enfin y'a un objectif commun qui est
137 utiliser un support attractif, utiliser un support entre guillemets dans l'air du temps mais qui va
138 en tous cas apporter peut être un attrait particulier ou en tous cas les apprenants, les stagiaires

139 vont avoir un attrait particulier parce qu'ils sont innovants. Donc y'a ça qui est commun, sinon
140 pour les conseillers en insertion c'est vraiment un outil de partage de documents pour nous et de
141 communication afin d'éviter les photocopies et le papier supplémentaire c'est-à-dire qu'on leur
142 met les supports, s'ils souhaitent les imprimer ils le font s'ils souhaitent simplement garder une
143 version numérique c'est pour nous une économie importante et puis pour eux aussi. Ensuite pour
144 la remise à niveau, l'intérêt au départ, je pense que Fabienne vous en a parlé également c'est
145 vraiment que les gens puissent se former de chez eux à distance et donc c'était vraiment les
146 objectifs de la formation ouverte à distance, permettre à des gens qui sont pas ou peu mobiles,
147 permettre à des gens qui ont des horaires de travail particulières de pouvoir d'organiser cet
148 apprentissage ou sur cette remise à niveau à leur rythme et en fonction de leurs disponibilités.

149 *si24 Vous avez j'imagine une façon d'aborder l'outil de le présenter aux personnes en*
150 *formation, c'est naturel, vous avez une stratégie de présentation peut être pour pas affoler ou au*
151 *contraire pour y aller franchement ?*

152 SI24 On présente la plateforme très très vite en fait dès la deuxième journée de formation pour
153 qu'ils s'y familiarisent le plus tôt possible en fait et pour on voit certaines années qu'il y a des
154 groupes qui ont moins adhérents, qui l'on moins utilisé qui se sont sentis peut être moins... et dès
155 qu'on sent des échanges qui se créent c'est parti en fait. Donc on va avoir tendance à présenter les
156 choses à expliquer le fonctionnement rapide et puis à encourager l'utilisation c'est-à-dire que très
157 rapidement ils utilisent les petits messages courts, le dépôt de documents pour qu'ils puissent,
158 des liens pour se transmettre des informations et à partir de là ça fonctionne.

159 *si25 Vous avez un tuyau une astuce pour les encourager ?*

160 SI25 Bon on met nous même des documents en les incitant à les consulter et puis très
161 rapidement il suffit qu'il y ait deux ou trois personnes qui utilisent et ça démarre mais c'est vrai
162 que ça reste lié à chaque, à la physionomie de chaque groupe et de chaque personne.

163 *si26 D'accord. Donc on a parlé de l'utilisation, des objectifs, pour vous est ce que objectif et*
164 *effets c'est la même chose ? Vous avez un objectif en terme de formation, est ce qu'il peut y avoir*
165 *des effets sur l'apprentissage des personnes pour moi c'est deux choses qui peuvent être*
166 *légèrement différentes, qu'est ce que vous en pensez ?*

167 SI26 Les effets seraient plutôt le réalisé alors que les objectifs seraient plutôt

168 *si27 Et alors en terme de réalisés qu'est ce que ça donne ?*

169 SI27 Nous c'est très satisfaisant parce que les objectifs que je vous ai cités sont remplis pour
170 moi, y'a effectivement un aspect positif, je pense que le groupe échange notamment en dehors
171 des temps de formation classique c'est-à-dire que généralement ils sont ensemble de 8h30 à
172 17h00 et quand ils rentrent chez eux il n'y a plus forcément de communication alors que grâce à
173 ces outils on voit qu'il y a de la communication qui se fait le soir le weekend etc....donc c'est
174 très positif et je pense que dans la cohésion de groupe, dans la dynamique de groupe il y a des
175 effets très positifs.

176 *si28 Est-ce que ces effets sont homogènes au niveau du groupe ? Ou est ce que vous avez des*
177 *personnes très enthousiastes et d'autres très réfractaires ?*

178 *SI28* Ca dépend des groupes. Là j'ai l'exemple du groupe qui vient de terminer, c'était assez
179 homogène, c'est-à-dire que tout le monde a adhéré au système et ça a fonctionné mais c'est pas
180 toujours le cas. Après pourquoi, c'est difficile à dire. Mais on a généralement plutôt une bonne
181 utilisation dans la mesure où ils ont je pense le fait qu'on mette les supports de cours en ligne ça
182 les oblige un petit peu à y aller c'est-à-dire que c'est une manière pour eux de récupérer les
183 documents dont ils ont besoin et à partir de là en fait ils utilisent les autres fonctions qui sont la
184 communication entre eux et puis même le dépôt de documents donc on stimule un petit peu
185 leur...on les incite en tous cas à aller sur la plateforme par ce biais là.

186 *si29 D'accord, est ce que vous avez un accompagnement particulier des gens via ces outils ?*

187 *SI29* Alors y'a une présentation collective initiale de l'outil et puis après on fait vraiment au
188 cas par cas. On répond à la demande si des personnes ont des difficultés avec l'utilisation de
189 l'ordinateur ou s'il y a des questions particulières on y répond au cas par cas mais il n'y pas
190 d'accompagnement formalisé par rapport à ça.

191 *si30 D'accord. Des petites questions qui me passent par l'esprit. Est-ce que vous ressentez un*
192 *effet sur l'autonomie des gens ?*

193 *SI30* Alors c'est difficile à dire. Sur la remise à niveau oui clairement c'est à dire qu'on là on
194 est sur un apprentissage individuel les personnes sont dans une démarche vraiment, je dirais
195 qu'ils vont au fur et à mesure de la remise à niveau être amenés à communiquer avec moi
196 notamment pour les modules de communication et d'expression écrite et on voit que y'a une
197 relation qui se tisse au fur et à mesure et donc ils prennent effectivement alors en terme
198 d'autonomie je pense qu'il peut y avoir quelque chose de positif par rapport à ça.

199 *si31 Je vais remonter sur une question précédente, je vous ai parlé d'accompagnement, vous*
200 *m'avez dit j'ai pas d'accompagnement particulier mais je me rends compte que sur la remise à*
201 *niveau vous avez un suivi quasi individuel finalement.*

202 *SI31* Complètement individuel en fait c'est des parcours de formation individualisés
203 complètement et qui nécessitent un échange avec le formateur référent dans chaque matière et
204 donc les parcours à certains moments y'a des étapes où ils doivent nous envoyer des écrits par
205 mail donc y'a mon adresse mail qui apparaît sur la plateforme à un certain moment et on leur
206 demande de nous envoyer ce travail et donc là on échange autour de ces travaux qu'ils ont
207 réalisés de la même manière s'il y a une problématique particulière des conseils de lecture, en
208 expression écrite notamment ils sont souvent demandeurs de lectures ou autres bien on échange
209 aussi sur ces questions là de manière en fonction de la demande mais je dirais que c'est vrai que
210 là c'est complètement individualisé. Nous on a une période de regroupement qui se fait plutôt en
211 fin de parcours et c'est là en fait qu'on va avoir plusieurs apprenant éventuellement 3,4 5
212 apprenants mais sinon ils sont...on a une relation individuelle avec eux dans le cadre de ce
213 parcours sur la remise à niveau effectivement. Donc l'accompagnement est plus important.

214 *si32 D'accord. Deux dernières petites questions pensez vous que les technologies numériques,*
215 *les nouvelles technologies sont adaptées au public adulte ?*

216 SI32 Oui oui complètement je vois pas d'obstacle particulier, pour moi c'est très adapté, je
217 dirais même que là encore les éléments liés, l'attrait pour ces nouvelles technologies j'ai pas
218 rencontré de personnes vraiment réfractaires à ça, ya des gens qui peuvent être réfractaire à
219 l'outil informatique mais plutôt lié au traitement de texte, aux outils, au tableur etc... parce qu'il
220 faut apprendre à s'en servir. Je dirais que tout ce qui est communication grâce aux plateformes
221 grâce aux mails les gens s'y mettent très vite et y'a pas de souci particulier je trouve que c'est
222 peut-être plus facile d'accès et donc pas de problème en tous cas je n'ai pas rencontré de
223 personnes qui refusaient d'utiliser ou qui se trouvaient vraiment en difficulté à utiliser ces outils
224 là...

[Entretien réalisé avec Skype. Coupure de ligne internet à la 23^{ème} minute de l'entretien. Nous n'avions plus de questions. Simon a été recontacté par téléphone et remercié.]

Analyse entretien 1 Sébastien

N° de lignes	Texte de l'entretien (<u>unités de sens</u>)	Mots clés, termes, notions	Sous thèmes	Thèmes
L 1 à 7	<p><i><u>se1</u> Alors bonjour, merci de participer à cet entretien, je veux juste prendre 2 minutes pour resituer le cadre de l'entretien, il s'agit d'un entretien on va dire de recherche, de témoignage pour un travail universitaire sur un mémoire de master ingénierie et fonction d'accompagnement et l'objectif est de recueillir votre témoignage, votre ... avis sur les différentes pratiques que vous avez en formation d'adulte euh et notamment en terme de prise en charge de l'expérience.</i></p> <p><i>Alors ça c'est voilà donc...on va essayer de faire durer l'entretien sur 45 minutes pas plus</i></p>			Pose du cadre
L 8 à 23	<p><i>donc on se connaît un petit peu moi c'est Jean Christophe FRANCOIS et on pourrait peut-être commencer par une présentation réciproque est ce que vous pourriez me décrire rapidement votre parcours jusqu'à la situation actuelle ?</i></p> <p><i><u>SE1</u> Oui est ce qu'on... est ce que je peux tutoyer je suis plus à l'aise. D'accord pas de problème et bien moi dans le parcours, un parcours d'animation ça va faire 6 ans 7 ans que je suis dedans, mon cursus à la base je suis diplômé d'un bac S et après ce que l'on appelle un BAFA, pour passer ensuite un BP JEPS... professionnel de l'animation et actuellement et bien j'ai évolué dans différents</i></p>	<p>un parcours d'animation ça va faire 6 ans 7 ans que je suis dedans</p> <p>mon cursus à la base je suis diplômé d'un bac S et après ce que l'on appelle un BAFA, pour passer ensuite un BP JEPS</p> <p>professionnel de l'animation et actuellement et bien j'ai évolué dans différents postes en commençant évidemment comme animateur, puis après j'ai été aussi eu des postes de coordinateur, assistant sanitaire, ensuite adjoint, directeur et derrière c'est maintenant formateur occasionnel et</p>	<p>Parcours professionnel</p> <p>Scolarité initiale</p> <p>Parcours professionnel</p>	Présentation de la personne

	<p>postes en commençant évidemment comme animateur, puis après j'ai été aussi eu des postes de coordinateur, assistant sanitaire, ensuite adjoint, directeur et derrière c'est maintenant formateur occasionnel et maintenant formateur permanent.</p> <p><i>se2 D'accord.... Puis formateur permanent d'accord. Euh A l'UFCV donc.</i></p> <p><i>SE2</i> Un peu partout non à l'UFCV cela va faire 5 mois que je suis avec eux mais j'ai beaucoup d'employeurs. La ligue de l'enseignement, les PEP dans les plus connus. D'abord y a VMSF vacances musicales sans frontières va y avoir famille rurale et un dernier après les autres c'est pas longtemps y a pas longtemps le CCAS comité d'entreprise d'EDF c'est le CCAS ou le CE D'EDF pas vraiment ça mais c'est</p>	<p>maintenant formateur permanent</p> <p>à l'UFCV cela va faire 5 mois que je suis avec eux mais j'ai beaucoup d'employeurs. La ligue de l'enseignement, les PEP dans les plus connus. D'abord y a VMSF vacances musicales sans frontières va y avoir famille rurale et un dernier après les autres c'est pas longtemps y a pas longtemps le CCAS comité d'entreprise d'EDF c'est le CCAS ou le CE D'EDF</p>	<p>Parcours professionnel</p>	
<p>L 24 à 57</p>	<p><i>se3 D'accord euh donc l'entretien va essayer de porter sur les formations adultes en cours donc a priori plutôt sur celle que tu mènes actuellement à l'UFCV ...y a la formation CQP. Alors c'était ça l'objectif de ma question un petit peu l'objectif de ma question de quelle formation s'agit-il ?</i></p> <p><i>SE3</i> Alors la formation actuelle ou je suis c'est ce que l'on appelle <u>le CQP Certificat de Qualification Professionnel pour animateur périscolaire</u>. D'accord.</p> <p><i>se4 Euh est ce que tu peux me décrire</i></p>	<p>la formation actuelle ou je suis c'est ce que l'on appelle le CQP Certificat de Qualification Professionnel pour animateur périscolaire</p>	<p>Nom de la formation</p>	<p>Dispositif de formation</p>

	<p><i>rapidement euh comment est organisé le CQP, quel est le public concerné, enfin un petit tour d'horizon en fait de la formation en question ?</i></p> <p><u>SE4</u> Le CQP est une formation d'alternance, c'est une formation en alternance euh sur 6 mois, celle-ci pas obligatoirement mais nous nous la faisons sur 6 mois ça va de 6, 12mois.</p> <p>J'ai 11 stagiaires principalement tous en contrat d'avenir ces jeunes. <u>Une bonne partie moitié à peu près 50/50 qui sont sans BAFA qui débutent vraiment et d'autres qui ont déjà de l'expérience, un peu de bouteille.</u> Sur la formation ils vont être à un rythme une fois par semaine, au moins minimum dans le enfin au module de formation en temps de formation, journée de formation on va dire ça va être plus simple et le reste du temps ils sont sur la structure. Voilà c'est une formation ensuite où il y a 3ce que l'on appelle 3UC unités capitalisables et en gros ce qu'ils doivent apprendre eux dans l'animation ça va tourner sur bah connaître le public, comment l'accueillir, comment animer pour les enfants et les co-éducateurs c'est à dire le corps enseignant ou les familles et puis ensuite savoir-faire un projet d'animation et l'animer.</p> <p><u>se5</u> <i>D'accord. Est-ce que cette formation a un vécu déjà ancien ou est-ce que c'est une formation récente ?</i></p>	<p>Le CQP est une formation d'alternance, c'est une formation en alternance euh sur 6 mois</p> <p>J'ai 11 stagiaires principalement tous en contrat d'avenir ces jeunes.</p> <p>HETEROGENEITE EXPERIENCE</p> <p>1 journée de formation par semaine</p> <p>Voilà c'est une formation ensuite où il y a 3ce que l'on appelle 3UC unités capitalisables et en gros ce qu'ils doivent apprendre eux dans l'animation ça va tourner sur bah connaître le public, comment l'accueillir, comment animer pour les enfants et les co-éducateurs c'est à dire le corps enseignant ou les familles et puis ensuite savoir-faire un projet d'animation et l'animer.</p>	<p>Durée rythme</p> <p>Public de la formation</p> <p>Rythme alternance</p> <p>Structure contenu formation</p> <p>Ancienneté formation</p>	
--	--	---	---	--

	<p><u>SE5</u> Cette formation doit avoir 5/6 ans pas plus. 5 6 ans ? Je ne suis pas très sûr de 2010 2011 pas UFC XXX où je travaille, je sais que c'est des collègues dans d'autres régions qui l'ont mis en place.</p> <p><u>se6</u> D'accord. Euh si je reprends un petit peu ce que l'on vient de dire à l'instant j'avais quelques questions mais qui ont déjà été assez vues donc les objectifs on les a vu, contenu de la formation on les a vu, euh c'est une formation collective car on a parlé d'un groupe d'une douzaine... je sais pas si on a donné le nombre... si 11 stagiaires. Donc euh est ce que l'on peut dire que c'est un groupe hétérogène ? On a parlé de 50% avec de l'expérience 50% sans expérience. Est ce qu'il y a d'autres facteurs d'hétérogénéité dans ce groupe ?</p> <p><u>SE6</u> Oui il va être mixte déjà on n'est pas ... si j'arrive à le dire on a <u>une mixité</u> on doit être 4 garçons et puis 6 ou 7 filles j'essaye d'avoir les prénoms en tête. On doit être ça oui. En âge par contre on ne va pas... on part sur <u>du 20 ans pour aller à du 26 ans</u> pour la plus âgées. Encore une fois c'est de mémoire mais on tourne dans ces eaux-là.</p>	<p>Cette formation doit avoir 5/6 ans pas plus</p> <p>mixte</p> <p>de 20 à 26 ans</p>	<p>Public de la formation</p>	
<p>L 58 à 99</p>	<p><u>se7</u> C'est forcément de mémoire et ça ne pose pas de soucis. La durée de formation on l'a vue, le rythme de formation bon bah donc on a relativement brossé le contenu de la formation. Bon bah je peux passer au deuxième point qui m'intéresse ? Le</p>			

<p><i>deuxième point qui m'intéresse c'est justement euh la prise en compte de l'expérience des gens qui en ont déjà euh puis ce que donc la euh manifestation y en a au moins la moitié qui ont un peu de vécu comme tu disais qui ont un petit peu de bouteille euh et j'imagine que dans le déroulé de la formation ça doit être quand même intéressant de prendre en compte cette expérience.</i></p> <p><u>SE7</u> Eh bien alors dedans on a vraiment une grosse variable <u>on a vraiment des personnes comme je disais avant qui débutent</u> qui, sont arrivées avec 3 mois d'expérience au début de la formation elles avaient commencé en octobre le travail pour être en janvier à cette formation qui a fait de janvier à juin la formation en passant j'avais pas précisé. <u>Et puis pour d'autres on sent que derrière déjà ils ont même un potentiel pour encore aller à un diplôme au-dessus</u> enfin un Brevet professionnel BPJEPS s'ils le souhaitent alors pour prendre en compte on va le faire par exemple <u>quand on les met en groupe pour essayer d'équilibrer</u> pour essayer toujours au moins des personnes qui tirent un peu plus par leur expérience son groupe aussi dans le travail voilà, Que ce soit assez équilibré. <u>Après on va avoir dans les retours qu'on va avoir individuellement</u> quand ils viennent nous voir nous présenter leur avancée de dossier ou de présentation ou même quand ils présentent des choses <u>on va un peu plus les pousser dans la réflexion</u> voilà en fonction de la personne. <u>Certains on sait que on va y aller de manière plus séquencée</u> avec d'autres on sait que ça sert à rien de</p>	<p>Hétérogénéité expérience</p> <p>Travaux de groupes, équilibre composition</p> <p>Accompagnement individualisé</p> <p>Individualisation formation</p>	<p>Conséquences sur l'ingénierie pédagogique</p> <p>Conséquences sur l'ingénierie accompagnement</p> <p>objectifs</p>	<p>Prise en compte de l'expérience</p>
---	---	---	--

<p>partir avec un objectif trop loin on va y aller étape par étape certain on va les laisser donner le cap et on va juste les pousser en fonction d'où ils sont pour ceux qui sont à un niveau un peu plus élevé.</p> <p><i>se8 OK euh est ce qu'il y a des outils particuliers des procédures particulières peut être sur l'accueil du groupe au moment où les gens s'inscrivent pour bien lister disons pour voir cette prise en compte. Vous avez une procédure d'entretien quelque chose comme ça en début de formation ?</i></p> <p><u>SE8</u> Sur celle-ci non en soit c'est vrai que sur la prochaine il le faut que l'on ait un principe qui pour moi n'a pas été fait la mais qui se ressent dans la formation, c'est juste une sélection non pas de niveau <u>puis ce que c'est accessible à tout niveau le CQP</u> mais une sélection de personnes qui souhaitent entrer dans une démarche de formation de l'animation et de professionnels puis ce que certains par leur contrat sont arrivés là et ils ont mis beaucoup de temps avant de se dire pourquoi je suis là et est-ce que je reste ou pas ... <u>alors après derrière ce qu'il y a eu c'est un test de positionnement</u> qui est fait quoi qu'il arrive pour évaluer leur compétences sur différents points. Leurs compétences on les a évaluées sur des compétences à l'écrit y avait 4 parties. <u>On a évalué sur l'écrit, sur leurs connaissances oui c'est ça voilà sur leur savoir, savoir être et savoir-faire</u> ça c'est décliné sur ces 3 points la plus une partie rédactionnelle. Ça c'était sur une journée et après on a testé leurs</p>	<p>Accessibilité formation Hétérogénéité parcours antérieurs</p> <p>Tests positionnement</p> <p>Evaluation prérequis</p> <p>Connaissances</p>	<p>Public formation</p> <p>Modalités de reconnaissance des acquis</p>	<p>Dispositif formation</p> <p>Prise en compte de l'expérience</p>
---	---	---	--

	<p><u>compétences d'animation, la technique d'animation, la gestion de groupe.</u> Et ça va être principalement ces gros points là après de savoir présenter un document oralement ou quelque chose de l'aisance orale.</p> <p><i>se9 OK d'accord dont un positionnement en deux temps en fait ? Un temps sur euh un positionnement sur l'écrit savoir, savoir être-savoir-faire et une sorte de mise en pratique.</i></p> <p><i>SE9 Tout le reste dont je parle c'est de la mise en pratique effectivement.</i></p>	Compétences professionnelles		Prise en compte de l'expérience
L 100 à 133	<p><i>se10 D'accord. Euh donc ça c'est donc sur l'entrée en formation. Dans le courant de la formation donc on a vu un petit peu la prise en compte lors du groupe, lors de présentation. Est ce qu'il y a des outils particuliers qui permettent d'être un peu plus fin ou qui permettent de faire travailler les gens différemment selon leur parcours ?</i></p> <p><i>SE10 Dans la présentation ? Non c'est sur n'importe...</i></p> <p><i>se11 dans la formation en général sans différencier. Bon je vais aller plus loin je pense notamment car ça va être le terme de notre entretien l'utilisation d'outil numérique ou d'outils de formation par le biais d'outils internet ou de choses comme ça est ce que c'est des outils qui sont utilisés</i></p>			Utilisation des TICE

	<p><i>justement pour ... d'une façon ou d'une autre avec les stagiaires.</i></p> <p><u>SEII OUI</u> dans les outils dans ce type là on va se servir alors dans la formation même on va plus se servir de ce qui va être <u>ordinateurs, vidéo projecteur</u> hum actuellement je m'en suis servi 2 fois et je l'ai prévu 3 fois. La formation y a 31 modules 31 journées en tout donc sur ces 31 journées <u>moi j'ai prévu 3 fois</u> ce qui n'est pas forcément conséquent en soi et <u>ce groupe aurait besoin au final que je l'utilise un peu plus à mon avis.</u> Alors pourquoi on l'utilise on l'a fait une fois pour être un peu euh ... on était comment expliquer ça <u>il devait prendre en photo leur centre leur structure pour pouvoir le présenter au reste du groupe</u> et que l'on réfléchisse ensemble comment aménager voilà on était un petit peu dans de la démonstration et de l'interrogation pour avancer avec le groupe et puis surtout pour partir du concret pour montrer à tout le <u>monde et surtout le support était plus confortable car avec le rétroprojecteur derrière c'était beaucoup plus grand et on pouvait être debout montrer en même temps</u> euh Déplacer entre guillemet avec une souris ou avec une grande règle je sais pas et discuter d'échange de recréer derrière un support papier si on voulait le re-schématiser voilà ils avaient un petit peu tout cela à faire dessus et à présenter les autres temps ou ça a été fait ou plutôt le 2^{ème} et après il y aura un 3^{ème}. Le 2^{ème} c'est plus pour montrer sur un dossier <u>pour travailler ensemble</u>, ils ont des difficultés ce groupe la par exemple <u>pour faire une</u></p>	<p>Présentation vidéo ou photos</p> <p>Peu, en fonction des besoins des groupes</p> <p>Support travaux groupe</p> <p>Support attractif et pratique</p> <p>Travail collaboratif de groupe</p> <p>Support de rendu du travail demandé =</p>	<p>Outils utilisés</p> <p>Fréquence utilisation</p> <p>Objectifs</p> <p>Intérêts</p> <p>Objectifs</p> <p>Intérêts</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
--	--	---	---	-----------------------------

	<p><u>mise en page d'un dossier</u> comment écrire même faire un sommaire avoir un visuel comme ça alors ils l'avaient sous format papier et ils avaient les deux et <u>je leur ai mis sous format vidéo pour apprendre les bases de Word, d'Excel</u>, on l' a abordé on ira encore un peu plus loin la prochaine fois parce que ça a l'air d'être quelque chose de pas évident pour eux.</p> <p><u>se12</u> <i>D'accord.</i></p> <p><u>SE12</u> Et la troisième fois ça sera pour mettre des petites vidéo parce qu'on abordera le handicap et pour compléter le module sur le handicap ou il y a plein de choses cela permettre de synthétiser avec déjà des petites choses qui ont pu être réalisées par d'autres pour aborder le sujet avec des jeunes.</p>	<p>outil de travail</p> <p>démonstration</p>	<p>Intérêts</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
<p>L134 à 188</p>	<p><u>se13</u> <i>D'accord euh une dernière petite question sur la sur l'expérience est ce que dans cette formation la ou dans une autre à la limite dans un parcours antérieur ou avec d'autres groupes tu as déjà utilisé une démarche portfolio</i></p> <p><u>SE13</u> <u>OUI</u> on l'a fait avec celui-là aussi.</p> <p><u>se14</u> <i>Avec celui-là aussi très bien je ne savais pas</i></p>			<p>Démarche portfolio</p>

<p><u>SE14</u> oui au début oui.</p> <p><u>se15</u> <i>Est ce que tu peux me dire en 2 3 phrases comment ça s'est organisé déroulé etc.</i></p> <p><u>SE15</u> alors j'entends par portfolio ils vont se faire <u>une petite présentation sur une fiche un document ou ils vont se présenter dessus de manière ludique</u> principalement nous parce qu'on est dans l'animation alors je vais dire les formes que j'ai de tête parce qu'on le fait souvent ça à chaque fois que j'ai un groupe le début ça commence comme ça. Alors des fois ça peut être simplement euh de manière explicative, ils sont devant et ils se présentent oralement ou en groupe ou par binôme et ils vont avoir à chaque fois dans tous les cas quoi qu'il arrive une demande ou on va leur dire ou leur montrer leur dessiner quelle catégorie pour se présenter qui je suis d'où je viens pourquoi je suis ici réflexions sur leur situation qu'ils arrivent à se positionner <u>après les formes sont vraiment variées</u> on change à chaque fois on va simplement les retransmettre sur du papier, de l'oral je l'ai dit avant <u>sur le groupe CQP que j'ai par exemple ils ont dû me le retransmettre ils ont dû me le retransmettre via enfin sous format Word</u> en tous les cas</p> <p><u>se16</u> <i>D'accord</i></p> <p><u>SE16</u> et que j'imprime ensuite tous les documents ça c'était leur demande c'est à dire ils l'ont travaillé</p>	<p>Présentation au groupe Cohésion de groupe</p> <p>Variées Oral, papier, numérique</p>	<p>Objectifs de la démarche</p> <p>Formes du portfolio</p>	<p>Démarche portfolio</p>
--	---	--	---------------------------

<p>en formation ils devaient le mettre au propre après sur leur lieu, leur structure informatiquement pour me l'envoyer</p> <p><i>se17 d'accord donc là on est sur un portfolio avec un objectif de présentation de présentation aux autres</i></p> <p><i>SE17 oui</i></p> <p><i>se18 euh de... de mise en avant de ses qualités on peut dire ou quels sont les objectifs finalement de la démarche ?</i></p> <p><i>SE18 Bah dans la démarche c'est déjà <u>mettre en connaissance le groupe</u> en lui-même enlever ou créer des passerelles en tous les cas on va dire le fait de savoir qui est la personne en face ça ouvre plus facilement le dialogue. Pour nous ça permet de <u>positionner</u> aussi plus facilement le groupe encore un peu plus c'est ça qui me <u>permet de connaître leur expérience</u> d'où il viennent donc c'est comme une pré évaluation du moins c'est ce qui va aider comme contexte à l'évaluation ou derrière il y a tous ces paramètres là et après les autres objectifs sont plus dans indirectement dans le ludique le mettre en place est ce que instinctivement quand ils présentent le document aussi il le <u>...on aperçoit aussi des choses, leur compétence aussi encore une fois dans les tournures de phrase le vocabulaire tous ces petits détails la bon c'est pas euh c'est pas un objectif en</u></i></p>	<p>Cohésion de groupe</p> <p>positionnement</p> <p>Connaissance des acquis, expérience</p> <p>Connaissance des acquis, connaissances</p>	<p>Objectifs de la démarche</p>	<p>Démarche portfolio</p>
--	--	---------------------------------	---------------------------

<p>soi comme on attend quelque chose c'est plus voilà on va faire plein de constats qui vont nous amener a de quoi on parle vraiment</p> <p><i>se19 D'accord donc y a pas y a pas un objectif à atteindre l'intérêt est plus dans la démarche et dans la forme</i></p> <p>SE19 De bien positionner le groupe tel qu'il est et puis nous aussi.</p> <p><i>se20 Juste une dernière question sur cette démarche bah j'ai lâché le mot justement démarche euh tu m'as parlé qu'ils avaient un temps de préparation y a une deux étapes comment ça fonctionne si on leur demande pas la veille pour le lendemain j'imagine donc euh</i></p> <p>SE20 Pour la présentation même ?</p> <p><i>se21 Pour construire l'objet finalement parce qu'il faut bien qu'ils y réfléchissent un petit peu j'imagine.</i></p> <p>SE21 Oui ils avaient ça dépend certain si on leur demande même dans la matinée pour le faire d'accord pas forcément sur le format numérique format numérique moi <u>ils avaient une semaine pour le CQP</u> d'accord ensuite <u>c'est à eux de gérer sur leur</u></p>	<p>1 semaine</p>	<p>temporalité</p>	<p>Démarche portfolio</p>
---	------------------	--------------------	---------------------------

	<p><u>temps de structure</u> de remettre tout cela au propre</p> <p><u>se22</u> <i>D'accord</i></p> <p><u>SE22</u> Y a pas de demande particulière bien précise à ce moment-là en tous les cas c'était libre ... OK libre à leur imagination.</p>			
L 189 à 320	<p><u>se23</u> <i>Moi ça m'intéresse parce que je ne pensais pas initialement que tu utilisais une telle démarche donc j'ai bien fait de poser la question euh très bien juste un petit retour sur l'utilisation des outils numériques euh ces outils donc tu m'as un peu énoncé les effets que tu en attendais et puis les objectifs euh j'imagine qu'avant de les utiliser tu les présentes enfin tu l'annonces et comment c'est accueilli ça euh comment les stagiaires euh accueillent l'idée de se servir de tels outils d'ailleurs aussi bien pour la démarche portfolio finalement parce que je vois qu'ils l'utilisent aussi</i></p> <p><u>SE23</u> eh bien dans tous les outils que l'on peut leur demander j'ai vraiment un groupe en tous les cas avec le CQP c'est très variant encore une fois la variable va avec l'expérience derrière. Ils sont comment je vais expliquer ça tous les cas <u>il n'y a pas de mauvais accueil</u> on va dire ou j'entends par mauvais ...d'accord de questionnement mais pourquoi ou plutôt je ne veux pas le faire mais c'est très variable <u>je vais peut-être plus montrer ce qu'il y a dans le positif</u> et le négatif y en a vraiment on leur</p>	<p>Bon accueil</p> <p>Montrer les avantages</p>	<p>Présentation des outils numériques</p>	<p>Utilisation des TICE</p>

	<p>montre une fois, on leur présente et puis on sent qu'ils vont s'approprier les outils qu'ils vont par eux même ensuite faire d'autres choses ou pouvoir le transporter ailleurs, <u>ils se l'approprient clairement</u> on l'a fait une fois et bah ils sont capables de la remettre derrière je pense quand on leur apprenait à faire de l'évaluation je leur apprenais pour mettre une évaluation sous forme (incompréhensible) moi je leur ai juste montré sous forme papier et j'ai vu une stagiaire en train de le préparer sur ordinateur pour le retranscrire la même chose derrière pour préparer. <u>A l'inverse certains on en a un par contre il a un parcours un peu plus difficile il en a même pas il ne peut se servir de l'ordinateur que lorsqu'il est sur sa structure que même pour lire les mails c'est pas évident donc lui il va avoir un accompagnement différent</u> c'est à dire que la prochaine fois je lui laisserais l'ordinateur de la formation et s'il le souhaite on verra un peu plus loin avec lui au cas par cas pour se procurer et puis pour s'y mettre mais bon on verra j'hésite parce qu'en fait ce groupe là j'en ai vraiment quelques-uns mais très peu qui sont...ils ne vont pas utiliser les outils que je vais leur donner mais <u>c'est juste parce qu'ils ne sont pas dans la démarche de formation</u> je pense dans le fond encore <u>c'est pas que l'outil leur fait peur</u> ou ils ne comprennent pas comment s'en servir ou qu'ils n'en voient pas l'intérêt c'est vraiment que certains on sent qu'il faut ils attendent qu'il faut qu'il y ai le jour de l'épreuve qui arrive pour qu'ils se disent ah oui c'est vrai qu'est-ce qu'on fait et puis la voilà</p>	<p>Appropriation de l'outil</p> <p>Hétérogénéité devant l'accès</p> <p>En fonction des capacités, individualisé</p> <p>Ne pas confondre difficulté d'utilisation des TICE et motivation pour la formation MOTIVATION</p>	<p>Présentation des outils numériques</p> <p>Accompagnement</p> <p>TICE et motivation</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
--	---	--	---	-----------------------------

<p>c'est un peu plus dur de les impliquer</p> <p><i>se24 c'est plus une réticence à la formation qu'à l'outil.</i></p> <p><u>SE24</u> C'est mon ressenti en tous les cas.</p> <p><i>se25 C'est pour ça que je te l'ai demandé d'ailleurs. Euh très bien est ce que donc si je regarde les deux premières réponses est ce que l'utilisation de ces outils numériques peut parfois être une source de alors je vais chercher mon mot de de pas de mise à l'écart mais disons de soucis pour un certain nombre de participants à la formation pas discrimination c'est trop fort mais de voilà cette notion que je n'arrive pas à formaliser.</i></p> <p><u>SE25</u> Si ça l'est de toute façon bah justement pour le jeune homme dont je parlais lui clairement <u>il est en difficulté une difficulté par une difficulté technique</u> puisqu'il y a des termes qui peuvent paraître courant pour nous juste un copier-coller on va dire contrôle V contrôle C, c'est des choses qui parlent, pour lui il faut montrer la souris droite, eh bah pour le coup lui ça lui a servi quand on était plutôt dans le démonstratif. Avec la vidéo ou je montrais clairement avec la souris en même temps, pour le coup on le faisait même en même temps pour qu'il puisse vraiment on sent que c'est pas facile <u>c'est le début donc il faut qu'il s'entraîne et moi je ne peux rien faire de plus si en dehors de la</u></p>	<p>Difficulté technique</p> <p>Nécessité d'être « formé » au numérique</p> <p>Equipement personnel nécessaire</p>	<p>Freins à l'utilisation des TICE</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
--	---	--	-----------------------------

<p>déjà à plus de mis parcours on est <u>au ¾</u> on peut dire et ça là où on va essayer de réutiliser <u>une dernière fois plus sur la fin</u> de formation sur le handicap comme je disais.</p> <p><i>se28 D'accord sur la partie de synthèse la plus d'accord donc c'est réparti en fait</i></p> <p><u>SE28</u> Oui après on l'a en fil rouge parce qu'indirectement on s'en sert par exemple tout ce qui est suivi de dossier ou autre chose utilisée en dehors par mail euh là le principe il va être simple c'est bon déjà pour garder un contact c'est ça qui est intéressant par le mail c'est garder un rapport, une relation, d'échange et de crédibiliser la confiance et valoriser aussi cet échange alors c'est soit de la formation pure leur dire voilà ce qu'il va se passer soit il y a des attentes à travers ces mails envers eux et ce qui fait que je vois le résultat que le mercredi d'après et aussi quand ils m'envoient leur quand ils vont passer On crée des outils aussi pour les faire principalement eux sur ordinateur et les ¾ du CQP tous prêtent de manière informatique beaucoup plus pratique pour imprimer et eux ils me l'envoient et je me sers de leur envoyer derrière grâce à <u>une partie simplement commentaire et des conseils apportés</u></p> <p><i>se29 D'accord donc il y a soit de l'information pure soit de la demande oui a travers soit de l'échange de la correction du tutorat</i></p>	<p>Utilisation quotidienne, fil rouge</p> <p>Suivi dossier, accompagnement ACCOMPAGNEMENT</p> <p>Echange, relation, confiance, organisation formation, communication</p> <p>Bureautique mails</p> <p>formation à distance (consignes, rendu travail)</p> <p>accompagnement</p>	<p>Répartition dans le plan de formation</p> <p>objectifs ACCOMPAGNEMENT</p> <p>outils</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
---	--	--	-----------------------------

<p><i> finalement en somme</i></p> <p><u>SE29</u> Oui on peut le dire comme ça.</p> <p><u>se30</u> Tutorat a distance oui d'accord. Bien bah on n'est pas très très loin finalement de la fin de l'entretien euh j'ai peut-être pour terminer deux ou trois questions d'ordre général sur les outils numériques en particulier et sur le public adulte sur la liaison entre les deux est ce que tu penses que les outils numériques sont adaptés à un public adulte ?</p> <p><u>SE30</u> Oui alors j'ai un autre exemple je ne sais pas si ça peut entrer dedans quand j'étais en direction donc avec un public adulte pour l'équipe d'animation que je recrutais je me servais aussi <u>des réseaux sociaux</u> avant pour faire connaissance avec les personnes <u>parce que des fois on dans des contextes ou on ne peut pas rencontrer</u> l'équipe si on en directeur sur une structure fixe eh bien oui on peut organiser une journée et ils viennent mais quand on va partir en séjour et que les animateurs <u>un habite à Lyon l'autre à Rennes</u> et ainsi de suite et qu'on va se retrouver tous a un endroit la pour le coup la partie internet va vraiment nous aider plus l'échange de mail et ça m'est déjà arriver de me servir comment dit les <u>visioconférences via Skype</u> ou (hangout)... Je ne sais pas comment on dit enfin sur Google j'ai plus le nom</p> <p><u>se31</u> moi non plus mais je vois</p>	<p>Tutorat</p> <p>Outils adaptés au public adulte</p> <p>Communication, échanges</p> <p>Réunion à distance</p> <p>Abolition distances</p> <p>Réunion à distance, économies de déplacement</p>	<p>Adaptation au public</p> <p>outils</p> <p>avantages</p> <p>Avantages, objectifs OUTILS</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
---	---	---	-----------------------------

	<p><i>parfaitement l'outil</i></p> <p>SE31 voilà je me suis servi de ces deux-là pour faire des réunions d'équipe des préparations de séjour aussi et puis on revient à la même chose encore y a du portfolio on revient sur le même principe mais on est sur un autre format ça peut être aussi les réseaux sociaux face book <u>si on a une grosse équipe et que c'est compliqué de les mettre en même temps à se parler ce que j'ai déjà fait c'est qu'on crée une page exceptionnellement pour qu'ils se présentent sur cet endroit et qu'il échangent déjà et puis on peut présenter déjà un peu le projet les faire échanger alors c'est pas le plus évident mais la plus part y a quand même de bons retours c'est pas le plus évident pour nous parce que chacun vit à son rythme et tous libre à eux mais derrière <u>ça rassure ceux qui débutent de mettre un visage sur la personne</u> avant de mettre un pied c'est vraiment ça qui est important même si l'autre c'était de la formation là ce n'est pas de la formation c'est de l'équipe d'animation adulte jeune adulte on le ressent pour certains ce sont les débuts <u>ils ont besoin malgré tout de ce petit minimum d'échange</u></u></p> <p><i>se32 on serait sur finalement sur le rôle euh de mise en relation de création d'un sentiment d'appartenance a une équipe même si on est</i></p> <p><i>SE32 c'est vraiment une ébauche c'est vraiment des débuts mais c'est un peu <u>le but c'est vraiment de</u></i></p>	<p>Cohésion de groupe, échanges</p> <p>Accompagnement collectif</p> <p>accompagnement</p> <p>Accompagnement à distance, échanges</p>	<p>Objectifs</p> <p>accompagnement</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
--	--	--	--	-----------------------------

<p><u>créer oui on est un groupe ça va être nous entre nous comme un petit fil rouge qui va revenir dès le début le vrai début ça pourra peut-être permettre de rebondir de lancer des sujet de discussion plus facilement suite à ce qui s'est passé en amont</u></p> <p><i>se33 euh 2 ou 3 autres petites questions qui me traversent l'esprit euh est ce que tu as noté des différences dans des groupes de formation alors celui-là ou d'autre entre le avec et sans outils numériques ?</i></p> <p><u>SE33 difficile de répondre comme ça de tête euh y en a quand même parce qu'en fait moi pour moi la différence c'est que si je fais sans hum ça dépend avec qui l'équipe il faut bien sentir les personnes pourquoi parce que je vais prendre dans le cas de direction dans la direction vraiment <u>il y a un côté fonctionnel pratique d'être à jour, de vivre avec son temps</u> ces jeunes même s'il sont adultes on leur parle avec leurs mots on ne va pas avec les termes de directeur procédure je vais les perdre et les ennuyer de toute façon donc il y a <u>un côté attractif dans tous les cas de l'utiliser après si je ne l'utilise pas on sent une différence mais ce n'est pas une différence négative</u> ou on se dit on a perdu quelque chose on va aller sur d'autres points <u>ça va peut-être être plus dur pour certains de récupérer car il vont devoir lire le papier le document un petit peu plus à l'ancienne sur papier de lire de la faire donc il faut être sûr que ce soit quelqu'un qui ait un peu plus d'expérience</u> qu'il soit plus à l'aise le jour venu.</u></p>	<p>Cohésion de groupe, effet de groupe</p> <p>Pratique attractif, moderne</p> <p>« Pas d'inconvénients à ne pas l'utiliser »</p> <p>Inconvénient malgré tout avec les jeunes Rapport à l'âge</p>	<p>intérêts</p> <p>Adaptation au public</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
---	--	---	-----------------------------

<p><u>SE35</u> J'ai un parcours tellement varié j'ai dû oublier certaines choses je pense tellement un parcours varié en un an j'ai dû changer 10 fois de logement voilà j'ai vécu avec un sac sur le dos et encore je dis pendant 3 ans comme ça plein de choses utilisées je pense que j'ai une mémoire de cette année et de l'année dernière ?</p> <p><u>se36</u> <i>C'est bien parce que c'est ce qu'il y a de plus récent de plus frais.</i></p> <p><u>SE36</u> Oui aussi,</p> <p><u>se37</u> <i>bah merci beaucoup Sébastien et puis donc je te retransmettrai la retranscription de cet entretien merci.</i></p>			
---	--	--	--

Analyse entretien 2 Fabienne

Lignes	Texte de l'entretien (<u>unités de sens</u>)	Mots clés, termes, notions	Sous-thèmes	Thèmes
L1 à 9	<p><u>f1</u> Bonjour, merci de me recevoir, donc euh, moi je suis Jean-Christophe François, je souhaitais vous rencontrer dans le cadre d'un entretien de recherche pour un master IFAC. Donc l'entretien restera entièrement confidentiel et anonyme et ne servira qu'à mon travail de recherches et je m'engage à vous fournir une retranscription dès que celle-ci sera effective. Euh, donc je vous dis simplement pour commencer comment va se dérouler l'entretien donc on va échanger sur vos pratiques sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication en formation d'adultes. Je vous poserais quelques questions et on va essayer de cadrer l'entretien sur une quarantaine de minutes si vous êtes d'accord.</p> <p><u>F1</u> Oui</p>			Cadre de l'entretien
L 10 à 21	<p><u>f2</u> Est-ce que nous pourrions commencer par une brève présentation de votre parcours de votre expérience en formation d'adultes ?</p> <p><u>F2</u> Oui, alors je travaille depuis 11 ans en maison <u>familiale</u> euh plus particulièrement en CFP donc <u>avec uniquement des adultes</u>. Euh, au niveau de ma formation, j'ai donc un titre de formateur pour <u>adultes</u> que j'ai passé à l'AFPA de XXX, et euh j'ai</p>	<p>11 ans d'expérience en MFR Avec des adultes</p> <p>Titre de formateur pour adulte</p>	<p>Parcours professionnel</p> <p>Scolarité</p>	Présentation de la personne

	<p>euh donc euh <u>un titre de niveau 2 de responsable de dispositif euh de formation donc pour adultes que j'ai passé au CAFOC de XXX. Voila. Euh je suis responsable de formation depuis 8 ans. Euh donc je suis responsable de formation du BTS ESF et puis euh de la plateforme à distance donc la remise à niveau</u> notamment que l'on dispense à distance. Et puis Euh donc <u>j'interviens aussi en cours euh au niveau des autres formations du centre en conseiller en insertion et en responsable de tourisme et aussi dans le cadre du service à la personne, en ADVF Et enfin je suis chargée de communication du centre voila et je travaille a temps plein</u></p>	<p>Titre de responsable de formation Responsable de formation depuis 8 ans</p> <p>Responsable de formation Chargée de communication Formatrice</p> <p>Travail à temps plein</p>	<p>Scolarité Parcours professionnel</p> <p>Missions actuelles</p>	<p>Présentation de la personne</p>
<p>L 22 à 45</p>	<p><u>f3</u> D'accord. Est-ce que vous pouvez me décrire le dispositif de formation principal ou les 2 dispositifs peut-être le BTS et la plateforme ? ...</p> <p><u>F3</u> Oui</p> <p><u>f4</u> ...pour lequel vous utilisez donc majoritairement ces outils numériques ?</p> <p><u>F4</u> Alors l'outil en fait numérique <u>surtout la plateforme donc FOAD</u> on l'utilise pour plusieurs choses. Donc la première chose, elle a été créée <u>au départ</u> parce qu'en <u>BTS ESF</u> euh il y a une dizaine d'années, on s'est aperçu que les apprenants qui arrivaient en formation, arrivaient euh et étaient soit salariés soit demandeurs d'emploi et arrivaient à <u>des niveaux très différents</u>. Donc euh suite à une enquête assez approfondie, euh, on y'a</p>	<p>Plateforme LMS FOAD</p> <p>Formation présentielle au départ</p> <p>Lutter contre hétérogénéité</p>	<p>Outils Objectifs</p>	<p>Dispositif de formation</p> <p>Utilisation des TICE</p>

	<p>eu en fait un...une proposition de <u>module de préparation de remise à niveau</u> euh, concernant essentiellement les <u>sciences</u> dans un premier temps mais aussi <u>l'expression écrite et communication orale</u> et nous avons décidé <u>enfin le conseil d'administration a décidé de euh créer ces modules euh de formation à distance</u> donc là on s'est rapprochés d'edoceo donc on a loué la plateforme de diffusion à edoceo et aussi le logiciel de création. Y'a eu donc <u>la création des modules Maths, physique, euh, bio, euh...maths, physique bio chimie et aussi expression écrite communication orale</u> donc qui ont été créés dans le but euh vraiment de cette <u>remise à niveau avant l'entrée en BTS ESF</u>. Euh quand ça a été mis en place, on s'est aperçu que euh donc <u>on a fait des modules de 20 heures</u> aussi pour répondre à une question financière pour que ça passe je dirais <u>dans le DIF</u> et on s'est dit que ce serait intéressant qu'il n'y ait <u>pas que du Elearning pur c'est-à-dire qu'on ne fasse pas ces modules qu'à distance donc y'a toujours un temps en présentiel</u>. Donc en fait on a estimé qu'il y avait <u>14 heures derrière l'ordinateur et 7 heures de présentiel pour chaque module</u>.</p> <p><u>f5</u> D'accord.</p> <p><u>F5</u> D'accord ? et...</p>	<p>Remise à niveau</p> <p>FOAD en final</p> <p>Choix de la plateforme</p> <p>Création contenus</p> <p>Remise à niveau avant formation présentielle</p> <p>Extension des objectifs à un public salarié</p> <p>Formation mixte à distance et en présentiel = e-blending</p> <p>2/3 e-learning et 1/3 présentiel</p>	<p>objectifs</p> <p>outils</p> <p>Contenus, ingénierie pédagogique</p> <p>objectifs</p> <p>ingénierie formation</p> <p>ingénierie accompagnement</p>	<p>Dispositif de formation</p> <p>Utilisation des TICE</p>
L 46 à 76	<p><u>f6</u> Est-ce que...je vous coupe une petite seconde eh donc on est parti sur le BTS ESF...</p> <p><u>F6</u> Oui</p>			

<p><u>f7</u> ...qui semble être la formation pour laquelle vous avez mis en place tous ces outils ...</p> <p><u>F7</u> Au départ oui</p> <p><u>f8</u> ...est ce que vous pouvez me me redonner les grandes lignes, les objectifs des contenus de formation euh.. ?</p> <p><u>F8</u> En même temps ...- <u>sur le BTS ESF - Alors le BTS ESF c'est pour devenir technicien et expert de la vie quotidienne</u></p> <p><u>f9</u> D'accord.</p> <p><u>F9</u> C'est-à-dire <u>qu'on intervient dans les grands domaines comme l'alimentation, santé, budget, logement euh ce sont vraiment des experts de la vie quotidienne</u> donc ce sont euh <u>des techniciens</u> qui vont euh intervenir euh dans tous les <u>centres sociaux</u> alors ça peut être ça peut à la <u>CAF</u>, ça peut être euh après au <u>CADA pour les demandeurs d'asile</u> mais ça peut être aussi euh dans le <u>service social EDF...</u></p> <p><u>f10</u> D'accord</p> <p><u>F10</u> ...tout ce qui est énergétique consommation donc ça peut être. Donc En fait ce sont des gens qui devront être experts de la vie quotidienne donc ça veut dire quoi, ça veut dire que parmi tous ces domaines, il va falloir qu'ils soient je dirais <u>aussi bons pratiquement en sciences</u></p>	<p>BTS en présentiel</p> <p>Domaines intervention du technicien</p> <p>Exemples de débouchés professionnels</p>	<p>Nom de la formation</p> <p>Référentiel activités</p> <p>Référentiel métiers</p> <p>Débouchés professionnels</p> <p>Contenus</p>	<p>Dispositif de formation</p>
--	---	--	--------------------------------

	<p>qu'à l'écrit avec euh <u>les matières</u> que euh qui qui sont, dans le BTS ESF, y'a autant je dirais <u>il y autant je dirais d'écrit que de science</u>, c'est un <u>BTS qui est assez complexe</u> et c'est pour ça aussi qu'on avait identifié, c'est vrai que selon les profils <u>on est plutôt scientifique ou plutôt littéraire</u> et que souvent bah il manquait l'un ou l'autre.</p> <p><i>f11 D'accord.</i></p> <p>F11 Voila c'est pour ça. <u>Mais souvent c'était les sciences.</u> (rires)</p> <p><i>f12 D'accord.</i></p> <p>F12 C'est pour ça qu'il y avait une <u>forte demande</u>.</p> <p><i>f13 Et donc c'est pour ça qu'on va donc effectivement se rebrancher sur votre discours initial.</i></p> <p>F13 Voila</p> <p><i>f14 Vous étiez...</i></p> <p>F14 Voila</p>	<p>Matières scientifiques et littéraires</p> <p>Profils « complets »</p> <p>Importance des sciences</p> <p>Réponse à un besoin</p>	<p>Contenus</p> <p>prérequis</p> <p>prérequis</p> <p>ingénierie formation</p>	
L 77 à 97	<p><i>f15 ... Enfin moi c'est ce que j'identifie comme de la prise en compte d'expérience passée c'est-à-dire que vous avez essayé si j'ai bien compris votre discours d'évaluer</i></p>			Prise en compte de l'expérience

	<p><i>euh les acquis en fait des gens</i></p> <p><u>F15</u> <u>Oui</u> <i>voila</i></p> <p><u>f16</u> <i>À l'entrée ?</i></p> <p><u>F16</u> <u>Oui</u>. Et surtout leur demande aussi parce que quelquefois euh il faut faire attention aussi quelquefois euh, les candidats euh disent ohla la moi la physique chimie ça me fait peur euh, or quand <u>on fait des tests de positionnement</u> c'est pas forcément le cas. On se dit ben non le niveau de pré-requis est pas si mal que ça sauf que y'a des gens qui vont quand même faire la remise à niveau parce que ça les rassure. Et parce que euh...ils ont besoin quand même de la faire <u>pour se rassurer</u>, plus pour se rassurer même que par rapport à leur niveau de de départ. Donc y'a <u>le besoin aussi des apprenants</u> dans peut être se conforter dans un...dans un niveau et puis il y a aussi le besoin de certains ou la <u>le niveau n'y est pas</u>.</p> <p><u>f17</u> <i>Tout à fait. Donc vous leur préconisez. (Incompréhensible) Et donc votre outil euh principal de prise en compte du positionnement justement ?</i></p> <p><u>F17</u> <u>Oui</u></p> <p><u>f18</u> <i>Vous m'avez parlé de tests</i></p> <p><u>F18</u> <u>Oui</u></p>	<p>Evaluation des acquis</p> <p>En début de formation</p> <p>Tests positionnement</p> <p>Tests <u>et</u> souhaits de la personne</p> <p>Estime de soi</p> <p>individualisation</p> <p>Combler des lacunes</p>	<p>modalités</p> <p>objectifs</p>	<p>Prise en compte de l'expérience</p>
--	---	---	-----------------------------------	--

	<p><u>f19</u> Y'a que des tests ou vous avez d'autres modalités ?</p> <p><u>F19</u> Alors on a <u>des tests et on a un oral</u>.</p> <p><u>f20</u> D'accord.</p>	Tests via plateforme et oral	modalités	Prise en compte de l'expérience
L 98 à 306	<p><u>F20</u> Voila. Ensuite, je continue par rapport à votre question euh par rapport à la remise à niveau donc ça c'était l'élément essentiel de la mise en place de la plateforme FOAD. <u>Au départ on a vraiment en fait euh loué cette plateforme pour cette remise à niveau</u> sauf que on s'est aperçu qu'il y avait <u>tout l'espace communauté c'est-à-dire échange qui était intéressant euh pour le suivi des apprenants</u> donc même quand ils sont à distance c'est vrai que <u>on va euh suivre leur évolution, on fait quand même un contrat de formation</u> avant avec eux en leur disant bien bon voila euh vous voulez faire le module maths admettons euh sur euh deux mois, vous allez vous connecter à peu près combien de fois par semaine etc....il n'y a pas quelqu'un derrière l'ordinateur en train de vérifier si effectivement euh l'apprenant est l'apprenant suit bien en fait ce qu'il avait dit si au bout d'une semaine il ne s'est pas <u>connecté on va lui envoyer un petit mail</u> en lui disant tiens ben pourquoi cette semaine..., donc <u>il ne se sent pas seul même à distance</u> donc ça pour nous ça c'était très important et deuxième chose c'est <u>qu'on a quand même du présentiel</u> en fin de module pour pouvoir voir avec eux peut être des notions qu'ils n'ont pas compris ou refaire des exercices complémentaires et c'est pareil pendant qu'ils sont à distance, <u>ils peuvent nous</u></p>	<p>Préacquis / prérequis Remise à niveau avant formation présentielle, individualisation</p> <p>Notion de groupe Echanges contractualisation</p> <p>Suivi à distance, relance</p> <p>Intégration plan de formation modalités</p>	<p>Objectifs</p> <p>Accompagnement accompagnement</p> <p>accompagnement</p>	<p>Utilisation des TICE</p>

<p>téléphoner, ils peuvent nous envoyer des mails etc...cet outil, cet outil là d'échange on a trouvé ça intéressant pour nos apprenants à nous quand ils étaient en formation donc à partir de ce moment là, on s'est dit deuxième chose en plus de la remise à niveau on va <u>utiliser la plateforme pour les apprenants qui arrivent par exemple en BTS</u>. D'accord ? Ou qui arrivent en CIDL. Dès qu'ils arrivent on leur fait voir la plateforme, on leur dit voila vous avez cette plateforme avec des <u>outils d'échange</u>. Outils d'échange c'est quoi ? Premièrement c'est <u>tous les cours maintenant on fait très peu de photocopies et on les met dans l'espace document sur la plateforme</u>. Donc chaque apprenant, vous avez bien compris oui ? Chaque apprenant</p> <p><i>f21 Tout à fait</i></p> <p><i>F21 Chaque apprenant à un log in et un mot de passe</i></p> <p><i>f22 C'est bon je vous suis</i></p> <p><i>F22 Je sais pas si je suis toujours claire</i></p> <p><i>f23 C'est très clair c'est très clair.</i></p> <p><i>F23 Un log in un mot de passe. On crée un groupe donc <u>tous les BTS en plus peuvent communiquer entre eux...</u> et nous on fait partie du groupe donc ils peuvent communiquer aussi avec les formateurs.</i></p>	<p>individualisation, suivi individuel</p> <p>Echange communication</p> <p>Mise en ligne de ressources</p> <p>Communication notion de groupe, de promo</p>	<p>Accompagnement</p> <p>Utilisation, objectifs</p> <p>outils</p> <p>objectifs</p> <p>objectifs</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
--	--	---	-----------------------------

<p><u>informations comme ça qu'ils s'échangent et y'a une veille assez importante du coup qui se met en place.</u></p> <p><i>f27 D'accord.</i></p> <p><u>F27</u> Donc ils échangent aussi c'est un <u>outil de communication</u> quand ils ne sont pas au centre.</p> <p><i>f28</i> <i>Donc j'apprends aujourd'hui que ça s'appelle des frog e-learns</i></p> <p><u>F28</u> Ensuite euh ils communiquent entre eux aussi, ce qui est intéressant aussi à distance quand ils sont en stage donc <u>nous on voit un peu ce qu'il se dit comme ça tout d'un coup on voit s'il y a quelqu'un qui déprime (rires) ou qui se sent un peu seul bon bon comme ça on a des petites infos comme ça mais ils communiquent aussi quand ils sont en stage entre eux et avec nous. Donc ça perd pas le lien</u></p> <p><i>f29 D'accord.</i></p> <p><u>F29</u> Donc ça c'est intéressant. Voila et puis enfin l'autre outil de communication qu'on utilise pour tous nos apprenants c'est les wikis.</p> <p><i>f30 Les wikis.</i></p> <p><u>F30</u> C'est-à-dire que comme <u>en formation adultes on fait beaucoup en fait de travaux de sous groupes</u>, ils</p>	<p>Veille, entraide</p> <p>Maintenir le lien à distance</p> <p>Relation à distance, soutien suivi</p> <p>Maintien du lien</p> <p>Outils collaboratifs</p> <p>Travaux de groupes à distance</p>	<p>objectifs</p> <p>objectifs intérêts</p> <p>accompagnement</p> <p>accompagnement</p> <p>outils</p> <p>Objectifs, avantages</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
--	--	--	-----------------------------

	<p>peuvent <u>travailler à distance sur un document commun</u>. Voilà c'est essentiellement ce qu'on utilise et enfin il y aussi euh euh oui la dernière chose, les euh ca y est j'ai perdu le nom, ce que je vous ai fait voir tout à l'heure avec ouest France.</p> <p><i>f31 Les flux RSS</i></p> <p><u>F31</u> <u>Voilà les flux RSS</u>. Voilà. Et donc ça c'est pour vraiment le centre après ce qu'il faut savoir c'est que <u>les modules qu'on a créés on les vend, on peut les vendre on l'a fait aussi pour certaines entreprises pour des salariés</u>. On l'utilise aussi euh comme je vous disais les apprenants ont tous un espace donc par exemple <u>si on veut faire de l'individualisation de parcours, on identifie quelqu'un qui a des, des problèmes d'orthographe</u> ben on peut lui mettre le parcours sur un temps donné pendant la formation <u>pour de l'individualisation de parcours par rapport à une difficulté particulière</u> donc voilà et enfin là on ce qu'on développe euh c'est <u>au sein des MFR</u> de XXX euh les jeunes en fait ont accès à la remédiation orthographique donc certains euh certaines MFR euh pour justement le soutien en français. Voilà.</p> <p><i>f32 D'accord. Donc vous m'avez brossé en fait un portrait assez complet de de de l'utilisation des outils numériques alors si j'ai bien suivi donc sur une formation à l'origine quand même en présentiel qui est le BTS ESF mais avec des modalités d'échange en stage.</i></p>	<p>Veille actualités</p> <p>Rentabilisation de l'investissement</p> <p>Individualisation parcours</p> <p>évaluation acquis</p> <p>individualisation parcours</p> <p>rentabilisation de l'investissement</p>	<p>outils</p> <p>intérêts</p> <p>objectifs</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
--	---	---	--	-----------------------------

	<p><u>F32</u> Voila</p> <p><i>f33 De complément je dirais en amont de la formation finalement ?</i></p> <p><u>F33</u> Oui</p> <p><i>f34 Avant de rentrer.</i></p> <p><u>F34</u> Voila</p> <p><i>f35 Suite à un positionnement en fait.</i></p> <p><u>F35</u> Voila</p> <p><i>f36 D'accord et puis donc ces outils numériques ils peuvent être utilisés complètement en FOAD pour des publiques autres qui seraient des salariés d'entreprise, des jeunes d'autres maisons familiales euh</i></p> <p><u>F36</u> Voila.</p> <p><i>f37 Donc vous avez parlé tout à l'heure, j'ai une petite question en parallèle, vous avez parlé tout à l'heure de présenter ça aux gens qui arrivent en BTS ESF pour leur que ils ont ces modules là s'ils le souhaitent au début</i></p> <p><u>F37</u> Oui</p>	<p>Nécessité de présenter les outils</p>	<p>Présentation des outils</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
--	---	--	--------------------------------	-----------------------------

<p><i>f38 Comment vous vous y prenez pour présenter ces outils là ? A des gens qui finalement, ne se doutent pas qu'ils vont les avoir (...) ou pas trop</i></p> <p><u>F38</u> Alors y'a un premier, y'a <u>une première information</u> lorsque ils nous demandent déjà de <u>l'information pour le BTS ESF, on leur envoie aussi la plaquette</u> euh de remise à niveau FOAD. Voila, parce qu'il y en a qui demandent déjà même avant euh voila euh voila ou pour d'autres projets même si finalement ça s'avère pas être le BTS ESF ils peuvent avoir d'autres projets et finalement faire quand même une remise à niveau. Donc on leur donne un <u>premier niveau d'information</u>, ensuite <u>lors du recrutement, lorsqu'ils viennent en recrutement</u>, enfin lors des tests de recrutement et <u>suite aux résultats des tests</u> de recrutement selon euh en fait leurs difficultés, euh, nous on a toujours euh quoi qui se passe de toutes <u>façons on leur dit leur résultat et on leur donne des préconisations</u>, donc on leur dit euh voila euh par rapport aux tests de recrutement effectivement <u>par rapport aux pré requis admettons en physique euh ça va être un peu bas, voila les pré requis vous les avez pas complètement donc il faut travailler cette matière si jamais vous voulez continuer votre recrutement oral et que vous voulez intégrer une formation BTS ESF pour pas vous mettre en porte à faux quand vous arrivez en formation donc il leur reste quelquefois 3 mois ou 4 mois</u> donc on leur dit leurs différentes possibilités, on leur dit voila, soit vous avez une ressources personnelle, coup de chance on connaît un prof de physique, voila (rires) ou alors la personne se sent capable de réviser seule, elle se dit oui c'est des choses que j'ai vues mais bon il faut que je me les</p>	<p>Communication dès les demandes d'infos publicité plaquette</p> <p>Communication à deux niveaux Information</p> <p>Puis incitation après résultats tests</p> <p>Evaluation acquis</p> <p>Remise à niveau</p> <p>3 ou 4 mois en amont début formation</p>	<p>Présentation des outils</p> <p>Présentation des outils</p> <p>objectifs</p> <p>Intégration plan de formation</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
--	--	---	-----------------------------

<p><i>J'aimerais euh, vous interroger euh sur les effets ressentis de ces technologies numériques, on va appeler ça comme ça, est ce que...alors d'abord quels effets recherchez vous euh principalement.</i></p> <p><u>F42</u> Au départ, c'était euh...voilà on est dans une formation enfin on est avec des <u>adultes qui ont des contraintes</u>, voilà, qui ont des <u>niveaux très différents</u> et vraiment l'effet recherché c'était pouvoir leur donner la <u>possibilité selon leurs contraintes, selon leur niveau</u>, vraiment dans un <u>esprit d'individualisation</u> de parcours euh, de pou..., d'avoir accès à une possibilité de remise à niveau qui serait vraiment <u>adaptée à leurs besoins</u>, on est vraiment dans ça. Donc on a tout fait vraiment, cet outil nous permettait en fait de <u>répondre à toutes les contraintes, de temps, de lieu, de durée et de niveau</u>. Voilà.</p> <p><u>f43</u> <i>D'accord. Mais... (rires). Mais est ce que vous avez un critère de, de perception en fait de...j'allais dire de réussite, de réussite...</i></p> <p><u>F43</u> Alors la crainte si c'est...enfin on va parler de ça, la crainte que l'on avait par rapport à cet outil c'était de <u>l'isolement</u> et le fait aussi que, peut être que <u>tout le monde n'avait pas un ordinateur, que tout le monde ne savait pas naviguer sur l'ordinateur</u> et donc c'est un petit peu les deux, les deux choses qui nous...Voilà et on se disait il va falloir être vigilant. Or on s'est très vite aperçu que beh pratiquement <u>tout le monde avait un ordinateur si ce n'est tout le monde qui viennent ici en tous cas ou qui de toutes façons voilà en font euh l'acquisition</u> parce</p>	<p>INDIVIDUALISATION</p> <p>ABOLITION DES CONTRAINTES DE TEMPS ET DE LIEU</p> <p>Crainte de l'isolement</p> <p>Crainte d'accès à l'outil</p> <p>Crainte de capacité d'utilisation</p> <p>Acquisition avant entrée en formation</p>	<p>objectifs</p> <p>effets ressentis avantages</p> <p>Effets ressentis Freins à l'utilisation</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
--	--	---	-----------------------------

<p><u>qu'ils savent qu'ils vont entrer en formation après et que ca va certainement leur être certainement très utile et après la plateforme finalement est très simple c'était la crainte qu'on avait mais finalement à partir du moment ou on sait aller un peu aller sur internet ou au moins manipuler la souris, finalement, les gens arrivent très très facilement à naviguer sur sur edoceo enfin sur les parcours on n'a vraiment pas eu de problème de ce côté là donc ça a vraiment été positif. Et la dernière chose par rapport à l'accompagnement euh c'est nous qui avons réfléchi à mettre un accompagnement et c'est pour ça que là on parle de e-blending, ...nous on ne voit pas de possibilité de e learning sans un temps de présentiel que ce soit pour les apprenants en remise à niveau ou pour euh pour les salariés d'entreprise, y'a formation du présentiel. Voila et euh même si euh si les outils d'accompagnement intégrés dans la plateforme étaient très efficaces aussi par rapport au fait qu'on puisse communiquer par mail, par frog e learn etc...</u></p> <p><i>f44 J'aime beaucoup vos grenouilles. (rires) Donc c'est extrêmement clair. J'ai peut être deux petites questions pour terminer. Est-ce que, pour vous-même si on l'a un peu compris, les TIC, on va appeler ça comme ça, les outils numériques sont adaptés au public adulte ?</i></p> <p><u>F44 Oui, actuellement, nous on a d'excellents retours, euh...tant au niveau des apprenants que euh enfin les apprenants je dirais des apprenants au centre on va dire ça comme ça et des salariés d'entreprise, les deux et je dirais même plus les salariés d'entreprise parce que pour eux, euh y'a beaucoup de salariés, enfin je vais vous dire pourquoi parce que, ceux qui viennent en formation ici</u></p>	<p>Savoir avant inscription qu'il faut cet outil</p> <p><u>Choisir des outils simples</u></p> <p>Facilité d'utilisation</p> <p>Nécessaire physiquement</p> <p>modalités mixtes</p> <p>pour tous les publics</p> <p>Excellents retour pour tous les publics</p>	<p>Freins à l'utilisation</p> <p>avantages</p> <p>accompagnement</p> <p>intégration plan formation INGENIERIE</p> <p>Adaptation au public</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
---	--	---	-----------------------------

	<p>ont choisi de venir en formation ici donc voila y'a pas besoin de les convaincre de faire la formation etc...le plus que ça apporte aux salariés c'est que quand on va dans les entreprises quelquefois <u>c'est une demande de la</u></p> <p><i>f45 De la direction ?</i></p> <p><u>F45 De l'entreprise.</u> C'est pas forcément des salariés donc quand ils vont en formation, <u>tout en présentiel ils ont l'impression un petit peu de perdre leur temps</u> souvent alors que quand on le fait à distance, <u>une partie du moins à distance</u>, déjà on a vraiment un positionnement individuel qui fait que <u>on est vraiment sur une formation euh personnalisée</u>, alors eux ils ont vraiment <u>l'impression de progresser</u> et en plus comme y'a pas de notion de durée, ils peuvent refaire les exercices comme ils veulent ils peuvent voila donc <u>pour eux c'est , c'est tout bénéf voila, pour eux ils ont vraiment l'impression vraiment de faire une formation qui leur est vraiment très personnalisée.</u> Donc l'outil est très intéressant pour ça.</p> <p><i>f46 Pour ça. Dernière petite question parce que là je vous écoute et je me rends compte de l'importance du travail que ça représente. Est-ce que vous pouvez nous dire un petit mot sur l'investissement en temps en fait pour la création de tous ces outils ?</i></p> <p><u>F47</u> Alors je vous dirais euh pour la création des parcours si on parle des parcours, pour la création des parcours euh il faut compter euh au départ pratiquement 20 heures de travail pour, <u>20 heures de travail pour une</u></p>	<p>Motivation extrinsèque pour la formation</p> <p>Le 100% présentiel mal perçu</p> <p>Le numérique permet la personnalisation</p> <p>Abolition des contraintes de temps</p> <p><u>Renforcement de la motivation</u></p> <p>Investissement en temps et en argent</p> <p>20h de création pour 1h de formation</p>	<p>TICE et Motivation</p> <p>TICE et Motivation</p> <p>Freins à l'utilisation</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
--	--	--	---	-----------------------------

	<p><u>heure devant son ordinateur.</u></p> <p><i>f48 Oui</i></p> <p>F48 D'accord. A peu près. Je dirais que maintenant que je connais bien le logiciel, je mets un petit peu moins. Je dirais que je mets 15 heures pour une heure. Euh ça c'est de la création, je parle de la pure création, d'accord ? Après euh effectivement euh on va, <u>si on va dans le suivi par contre enfin dans le parcours de enfin dans l'accompagnement euh c'est vraiment très personnalisé ça va dépendre des apprenants</u> voila. Y'a des apprenants ou on va être beaucoup plus, ils vont être beaucoup plus demandeurs et puis y'en a d'autres ben... qui se débrouillent vraiment tous seuls, ils... voila. Donc estimer un temps au niveau de l'accompagnement c'est très difficile euh après <u>au niveau de la gestion, c'est-à-dire créer le log in et le mot de passe et puis...C'est très peu de temps, par apprenant c'est très peu de temps.</u></p> <p><i>f49 D'accord.</i></p> <p>F49 Voila. Si vous voulez <u>c'est beaucoup d'investissement au départ pour de la création de parcours pour beaucoup de gain de temps après.</u> La dernière chose aussi que je vais rajouter c'est ce que je vous ai pas dit la plateforme <u>on l'utilise pour tous nos tests de positionnement et de recrutement</u> ce qui nous fait gagner beaucoup de temps parce que tout est calculé on a rien besoin de corriger tout est calculé...Et ce qui est surtout génial pour l'apprenant c'est qu'il a ses résultats</p>	<p>Investissement en temps pour le suivi</p> <p>Gestion administrative de l'outil simple</p> <p>Investissement au départ gain après</p> <p>Rentabilisation de l'outil</p>	<p>Freins à l'utilisation</p> <p>Freins à l'utilisation</p> <p>avantages</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
--	---	---	--	-----------------------------

	<p>tout de suite.</p> <p><i>f50 Immédiatement. Et alors ces tests de positionnement ils viennent les faire ici ?</i></p> <p><u>F50</u> Oui. On en a ce matin d'ailleurs qui sont là.</p> <p><i>f51 D'accord donc vous leur prêtez les ordinateurs.</i></p> <p><u>F51</u> Oui ils sont dans la salle informatique.</p> <p><i>f52 Ils sont sur la plateforme. D'accord</i></p> <p><u>F52</u> Voila. Ils ont un log in un mot de passe qu'on a rentrés avant, et en fait ils font leur(s) test(s) directement donc bon pour l'apprenant ce qui est bien c'est que bon c'est un peu plus ludique euh... <u>l'image du centre fait plus moderne</u> et en plus euh beh eux ils ont leur résultat tout de suite. Donc <u>ils ont leur résultat, leur pourcentage, leur résultat immédiatement et nous aussi donc du coup on gagne du temps.</u> Voila</p> <p>Silence</p>	<p>Disponibilité matériel</p> <p>Image de marque</p> <p>Aspect ludique moderne</p> <p>efficacité</p>	<p>Freins à l'utilisation</p> <p>avantages</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
L 307 à 312	<p><i>f53 Merci beaucoup.</i></p> <p><u>F53</u> Voila</p> <p><i>f54 J'ai terminé avec mes questions euh ben on a</i></p>			Clôture de l'entretien

	<p><i>brossé je crois quand même toute euh toute l'ingénierie on va dire d'utilisation de ces techniques. Merci et puis je vous donnerai évidemment la retranscription de cet entretien.</i></p> <p><u>F54</u> Merci</p>			
--	---	--	--	--

Analyse entretien 3 Simon

Lignes	Texte de l'entretien (<u>unités de sens</u>)	Mots clés, termes, notions	Sous-thèmes	Thèmes
L1 à 15	<p><u>si1</u> <i>Merci beaucoup de m'accorder un petit entretien. Peut-être que Fabienne vous a un petit peu expliqué les raisons et les circonstances de cet entretien donc euh je suis inscrit depuis deux ans je termine le parcours avec Chaingy et l'université de Tours sur un Master IFAC, ingénierie de formation et d'accompagnement.</i></p> <p><u>SI1</u> Oui</p> <p><u>si2</u> <i>Et pour boucler à bien ma recherche je mène trois entretiens avec des professionnels de ma formation adulte qui ont une pratique d'utilisation des TIC, des technologies de l'information et de la communication. Alors, donc c'est Marie qui m'avait dirigé vers vous, donc j'ai interrogé Fabienne et je voulais vous entendre comme responsable de formation et vous poser quelques questions on va dire une trentaine de minutes.</i></p> <p><u>SI2</u> D'accord.</p> <p><u>si3</u> <i>Pour voir et pour essayer d'analyser un petit peu vos pratiques. Alors un entretien que je vous retranscrirai et que je vous ferai passer bien évidemment. J'ai fini la retranscription de Fabienne avec l'aide de ma collègue Anaïs, donc je lui ferai</i></p>			Cadre de l'entretien

	<p><i>passer.</i></p> <p><u>SI3</u> D'accord.</p>			
L 16 à 35	<p><u>si4</u> <i>Est-ce qu'on pourrait commencer par une petite présentation de votre parcours professionnel dans la formation ?</i></p> <p><u>SI4</u> Oui, donc <u>après une première expérience dans les collectivités locales, j'ai travaillé en tant que chargé de mission auprès d'élus dans le domaine de l'aménagement du territoire pendant trois ans environ. Je me suis orienté vers la formation et donc je suis depuis 2008 responsable de formation au CFP de XXX, notamment en charge de la formation « conseiller en insertion et du développement local ».</u> Voilà principalement pour mon parcours en tant que <u>formateur</u>, la FOAD je l'ai découverte en arrivant ici à XXX puisque l'outil était développé depuis 2006, donc très rapidement on m'a mis sur cette <u>mission d'accompagnement des personnes en situation, en parcours de remise à niveau</u> notamment sur l'expression écrite et la communication orale.</p> <p><u>si5</u> <i>D'accord et sur votre formation de conseiller en insertion, c'est ça développement local...</i></p> <p><u>SI5</u> Oui</p> <p><u>si6</u> <i>...est ce que vous utilisez également des outils</i></p>	<p>Chargé de mission aménagement territoire auprès d'élus 3 ans</p> <p>formation</p> <p>responsable formation conseiller insertion</p> <p>formateur</p> <p>accompagnement personnes remise à niveau</p>	<p>Parcours professionnel</p> <p>missions</p>	<p>Présentation de la personne</p>

	<p><i>numériques FOAD ou pas d'ailleurs...</i></p> <p>SI6 Oui</p> <p><i>si7 ...mon enquête porte sur l'ensemble en fait des outils numériques et donc est ce que vous pourriez aussi me parler de cette formation là dans la suite de l'entretien ou pas ?</i></p> <p>SI7 Oui bien sûr.</p> <p>(silence)</p>			
L 36 à 58	<p><i>si8 Alors justement on peut peut-être commencer par ça, par la description des dispositifs de formation. Donc y'a peut être ces deux là. La formation de conseiller en insertion et développement local et puis nous avons la formation vous m'avez dit de remise à niveau c'est ça ?</i></p> <p>SI8 Oui</p> <p><i>si9 Expression écrite et orale.</i></p> <p>SI9 C'est ça</p> <p><i>si10 Est-ce que vous pouvez me décrire un petit peu le dispositif de la formation conseiller en insertion et développement local ? Les objectifs les</i></p>			Dispositif de formation

	<p><i>outils utilisés...le public, ce genre de chose.</i></p> <p><u>SI10</u> Donc c'est une formation qui dure 7 mois qui mène à un <u>titre de niveau 3 de conseiller en insertion et développement local</u>. On a des <u>publics adultes en reconversion professionnelle</u> pour la plupart ou venant du secteur de l'insertion qui souhaitent obtenir un titre et elle mène à des <u>métiers de l'accompagnement professionnel</u>. <u>L'accompagnement dans l'insertion professionnelle de publics en difficulté d'accès à l'emploi</u>. Au niveau de <u>l'utilisation notamment de la plateforme FOAD</u>, moi je l'utilise comme notamment <u>support et lieu de d'échange de documents</u> dans le cadre des interventions, les différents intervenants vont déposer les supports de cours notamment ou supports quels qu'ils soient sur un espace <u>d'échange de documents</u> sur la plateforme. C'est principalement l'utilisation qu'on en a avec aussi l'utilisation de la <u>boîte mail</u> parce qu'il y a aussi <u>un outil de communication par mail</u> et donc ils utilisent ça. Nous on a en fait au départ paramétré la plateforme pour que les mails échangés sur cette plateforme aillent directement sur les adresses personnelles des candidats, donc ils ont à la fois un espace pour les consulter sur la plateforme <u>mais c'est lié à leur adresse mail personnelle</u>.</p> <p><i>si11 D'accord.</i></p>	<p>7 mois Niveau 3 « Conseiller en insertion et du développement local » Adultes en reconversion</p> <p>Métiers de l'accompagnement professionnel</p> <p>Plateforme LMS</p> <p>Mise en ligne de documents échanges</p> <p>Communication, échanges</p> <p>Outil pratique à consulter</p>	<p>Durée, rythme Niveau Nom</p> <p>public</p> <p>Débouchés professionnels</p> <p>Outils objectifs</p> <p>outils</p> <p>avantages</p>	<p>Dispositif de formation</p> <p>Utilisation des TICE</p>
L 59 à 65	<p><u>SI11</u> Donc c'est principalement ça l'utilisation avec eux de la plateforme après je réfléchis pour le</p>			

L 59 à 65	<p>numérique en général. <u>On aborde les questions des nouvelles technologies et des .. ;de la communication dans le cadre de la recherche d'emploi</u>, des techniques de recherche d'emploi, dans leur futur métier c'est quelque chose qui est aujourd'hui très utilisé donc on a des interventions spécifiques l'utilisation notamment <u>des réseaux sociaux professionnels, viadeo, linkedin etc....</u>donc on a des <u>interventions plus spécifiques</u> en lien avec ça et notamment l'utilisation, l'accès à ces outils là dans le cadre des.. de formation.</p>	<p>Les TICE comme matière enseignée, outil de travail Recherche d'emploi</p> <p>Réseaux sociaux Mise en réseau de professionnels dès la formation</p>	<p>objectifs</p> <p>avantages</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
L 66 à 89	<p><i>si12 D'accord, alors justement, vous abordez les contenus de formation, en deux mots, est ce que vous pouvez m'en dire un petit peu plus ?</i></p> <p><u>SI12</u> Dans cette formation, y'a trois fonctions principales, y'a <u>l'accompagnement des publics, la gestion de projet et d'activité avec la question de l'insertion, gestion d'activité d'insertion et puis le développement local et le partenariat local</u>. C'est les trois pôles, les trois unités de formation principales.</p> <p><i>si13 D'accord.</i></p> <p><u>SI13</u> On est dans le cadre de formation adultes donc on est sur des, sur plutôt une façon d'aborder la formation. Alors c'est des intervenants plutôt professionnels avec le développement de la <u>pédagogie active et beaucoup de cas concrets, l'utilisation de mises en situation et donc de situation</u></p>	<p>3 modules principaux</p> <p>Méthodes actives</p> <p>Etudes de cas</p>	<p>Contenus</p> <p>Ingénierie pédagogique</p>	<p>Dispositif de formation</p>

<p><u>le plus proche du terrain.</u></p> <p><i>si14 D'accord. Tout à l'heure vous m'aviez parlé un petit peu de l'origine des adultes qui suivent cette formation, plutôt homogène, plutôt hétérogène, comment vous situeriez ce groupe ?</i></p> <p><u>SI14</u> <u>Assez hétérogène</u>, on est sur des personnes, le profil type c'est plutôt une femme de <u>35 ans</u> mais on va de <u>22 à 55 ans</u> en terme d'âge et puis des personnes qui ont un <u>niveau BAC</u> pour la plupart au minimum voire des personnes qui ont jusqu'à des <u>niveaux 1 bac +5</u>. Ou alors des personnes qui ont moins que le bac mais qui ont une <u>expérience professionnelle significative</u>.</p> <p><i>si15 D'accord, c'est très complet, je vous remercie. Une petite dernière question alors la durée de formation, je crois que vous m'en avez parlé, 7 mois je crois.</i></p> <p><u>SI15</u> 7 mois oui. Donc on a en fait 280 heures de période de structure, en entreprise, donc ça fait en fait 8 semaines de stage et 20 semaines de centre.</p> <p><i>si16 20 semaines de centre d'accord.</i></p> <p>[je prends des notes..]</p> <p><u>SI16</u> Donc ça fait 700 heures de centre et 200</p>	<p>Grande hétérogénéité en termes d'âge, de diplôme et d'expérience professionnelle</p> <p>alternance</p> <p>7 mois de formation 8 semaines de stage 20 semaines en centre</p>	<p>Publics</p> <p>Rythme durée</p>	
---	--	------------------------------------	--

	heures de stage du coup.			
L 90 à 120	<p><i>si17 Tout à fait. Super. J'aborde un deuxième item de l'entretien sur la prise en compte de l'expérience, donc on vient de dire que le public était relativement hétérogène et avec des gens de 20 à 50 on va dire avec tous forcément des expériences différentes, vous avez parlé d'expérience professionnelle, comment est ce que vous tenez compte de cette expérience antérieure dans la formation ?</i></p> <p><u>SI17</u> Alors <u>on s'appuie énormément sur cette expérience</u>, on considère que <u>chaque situation professionnelle antérieure peut être une situation de travail ou en tous cas d'échange</u>. Alors c'est vrai que c'est très <u>hétérogène</u> dans ce cadre là on a tous les domaines professionnels qui sont représentés on a, chaque année c'est vraiment très très varié, donc <u>on va utiliser ces situations à partir d'exemples concrets, de situations rencontrées par les participants à la formation pour voir quels problèmes se sont posés quelles solutions ont été mises en place</u>. C'est vraiment quelque chose qui est très utilisé par les intervenants. On est sur une formation on parlait d'accompagnement, on parlait de gestion de projet, de territoire. <u>Tous ces exemples là on les retrouve quels que soient les métiers que les gens ont exercés</u>, on va retrouver ces situations là. Des exemples d'entreprises, des gens qui ont été dans des très grosses entreprises et qui vont nous parler du fonctionnement d'un CA et d'un CHSCT, des gens qui au contraire ont travaillé dans des petites</p>	<p>Valorisation Expérience = Base de travail</p> <p>Diversité des expériences</p> <p>Analyse de pratiques</p> <p>Expérience formatrice</p> <p>Diversité des expériences</p>	<p>modalités Reconnaissance des acquis</p> <p>objectifs</p>	<p>Prise en compte de l'expérience</p>

<p>entreprises vont exprimer leur expérience par rapport à ça et l'organisation de travail la façon dont il est fait, l'accompagnement la gestion des ressources humaines sont autant d'exemples utilisables donc on s'appuie beaucoup la dessus.</p> <p><i>si18 Tout à fait, est ce que vous avez un recours particulier des technologies numériques soit dans la prise en compte plutôt avant l'inscription ou alors à ce moment là dans le suivi de formation sur des modules différenciés de cette expérience ? Est-ce que les outils numériques, est ce que la plateforme vous aide à jouer sur l'expérience ou à en tenir compte ?</i></p> <p>SI18 Pas directement non.</p> <p><i>si19 Pas directement.</i></p> <p>SI19 Non. On effectue en entrée en formation des <u>tests de sélection sur cette plateforme FOAD</u> qu'on a avec un certain nombre de tests qui sont plutôt liés à <u>la culture générale</u>, à des connaissances au départ mais c'est tout c'est le seul moment ou on peut utiliser la plateforme pour évaluer. C'est plutôt <u>une évaluation des connaissances de la personne</u>.</p> <p><i>si20 D'accord. Enfin y'a on va dire une évaluation des pré requis grâce à l'outil numérique.</i></p>	<p>Pas d'outil numérique pour la prise en compte de l'expérience</p> <p>Tests positionnement</p> <p>Culture G</p> <p>Evaluation des prérequis, connaissances</p>	<p>Modalités</p> <p>modalités</p>	<p>Prise en compte de l'expérience</p>
---	--	-----------------------------------	--

	<u>SI20</u> C'est ça.			
L 121 à 130	<p><u>si21</u> <i>D'accord, c'est une première prise en compte de l'expérience on va dire si l'expérience est professionnelle et cognitive ca peut être une prise en compte de l'expérience. Une petite question en marge des technologies numériques. Est-ce que dans cette formation vous utilisez l'outil ou la démarche du portfolio ?</i></p> <p><u>SI21</u> Non</p> <p><u>si22</u> <i>Ou porte feuille de compétences.</i></p> <p><u>SI22</u> <u>On l'aborde comme un outil pour les personnes qui peuvent être amenées à accompagner</u> mais on le développe pas en tant que tel dans la formation. On leur demande pas d'en réaliser un en tous cas par exemple pour eux-mêmes. Au lieu de le faire on l'évoque comme un outil parmi d'autres.</p>	<p>NON</p> <p>Aborder comme outil de travail pour les futurs professionnels Pas de démarche personnelle</p>		Démarche portfolio
L 131 à 224	<u>si23</u> <i>D'accord. Très bien, donc vous m'avez parlé de l'utilisation que vous faites de ces outils numériques depuis le début alors là on peut peut-être généraliser je dirais sur cette formation et puis sur les remises à niveau finalement puisque vous vous occupez des 2. J'aurais aimé savoir dans l'utilisation globale des, de ces TIC, comment vous les utilisez, quels objectifs vous avez déjà pour commencer sur</i>			Utilisation des TICE

<p>L 131 à 224</p>	<p><i>l'utilisation des outils numériques ?</i></p> <p><u>SI23</u> Alors moi je vais dissocier du coup parce que enfin y'a un <u>objectif commun qui est utiliser un support attractif, utiliser un support entre guillemets dans l'air du temps</u> mais qui va en tous cas apporter peut être un attrait particulier ou en tous cas les apprenants, les stagiaires vont avoir un attrait particulier parce qu'ils sont <u>innovants</u>. Donc y'a ça qui est commun, sinon pour les conseillers en insertion c'est vraiment un <u>outil de partage de documents</u> pour nous et de <u>communication</u> afin <u>d'éviter les photocopies et le papier supplémentaire</u> c'est-à-dire qu'on leur met les supports, s'ils souhaitent les imprimer ils le font s'ils souhaitent simplement garder une version numérique c'est pour nous une <u>économie importante</u> et puis pour eux aussi. Ensuite pour la remise à niveau, l'intérêt au départ, je pense que Fabienne vous en a parlé également c'est vraiment que les gens puissent <u>se former de chez eux à distance</u> et donc c'état vraiment les objectifs de la formation ouverte à distance, permettre à des gens qui sont pas ou <u>peu mobiles</u>, permettre à des gens qui ont des <u>horaires de travail particulières de pouvoir d'organiser cet apprentissage</u> ou sur cette remise à niveau à leur <u>rythme</u> et en fonction de leurs <u>disponibilités</u>.</p> <p><i>si24 Vous avez j'imagine une façon d'aborder l'outil de le présenter aux personnes en formation, c'est naturel, vous avez une stratégie de présentation peut être pour pas affoler ou au contraire pour y</i></p>	<p>Outil attractif, moderne dans l'air du temps</p> <p>nouveauté</p> <p>économie importante</p> <p>Formation à distance</p> <p>INDIVIDUALISATION de l'organisation</p> <p>Prise en compte des contraintes</p> <p>Temps, déplacement, horaires</p> <p>Rythme</p> <p>disponibilités</p>	<p>avantages</p> <p>Objectifs</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
--------------------	---	---	-----------------------------------	-----------------------------

<p><i>aller franchement ?</i></p> <p><u>SI24 On présente la plateforme très très vite en fait dès la deuxième journée de formation pour qu'ils s'y familiarisent le plus tôt possible en fait et pour on voit certaines années qu'il y a des groupes qui ont moins adhérents, qui l'on moins utilisé qui se sont sentis peut être moins... et dès qu'on sent des échanges qui se créent c'est parti en fait. Donc on va avoir tendance à présenter les choses à expliquer le fonctionnement rapide et puis à encourager l'utilisation c'est-à-dire que très rapidement ils utilisent les petits messages courts, le dépôt de documents pour qu'ils puissent, des liens pour se transmettre des informations et à partir de là ça fonctionne.</u></p> <p><i>si25 Vous avez un tuyau une astuce pour les encourager ?</i></p> <p><u>SI25 Bon on met nous même des documents en les incitant à les consulter et puis très rapidement il suffit qu'il y ait deux ou trois personnes qui utilisent et ça démarre mais c'est vrai que ça reste lié à chaque, à la physionomie de chaque groupe et de chaque personne.</u></p> <p><i>si26 D'accord. Donc on a parlé de l'utilisation, des objectifs, pour vous est ce que objectif et effets c'est la même chose ? Vous avez un objectif en terme de formation, est ce qu'il peut y avoir des effets sur</i></p>	<p>Très tôt au début appropriation</p> <p>adhésion dépend des groupes</p> <p>effet d'auto entraînement</p> <p>certains outils plus appréciés, communication, dépôts de docs</p> <p>Créer le besoin en utilisant soi même l'outil</p> <p>Dépend des personnes</p>	<p>Présentation</p> <p>Freins à l'utilisation</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
---	--	---	-----------------------------

<p><i>l'apprentissage des personnes pour moi c'est deux choses qui peuvent être légèrement différentes, qu'est ce que vous en pensez ?</i></p> <p><u>SI26</u> Les effets seraient plutôt le réalisé alors que les objectifs seraient plutôt</p> <p><i>si27 Et alors en terme de réalisés qu'est ce que ça donne ?</i></p> <p><u>SI27</u> Nous <u>c'est très satisfaisant</u> parce que <u>les objectifs que je vous ai cités sont remplis</u> pour moi, y'a effectivement un <u>aspect positif</u>, je pense que le groupe <u>échange notamment en dehors des temps de formation classique</u> c'est-à-dire que généralement ils sont ensemble de 8h30 à 17h00 et quand ils rentrent chez eux il n'y a plus forcément de communication alors que <u>grâce à ces outils on voit qu'il y a de la communication</u> qui se fait le soir le weekend etc....donc c'est très positif et je pense que dans la <u>cohésion de groupe, dans la dynamique de groupe il y a des effets très positifs.</u></p> <p><i>si28 Est-ce que ces effets sont homogènes au niveau du groupe ? Ou est ce que vous avez des personnes très enthousiastes et d'autres très réfractaires ?</i></p> <p><u>SI28</u> Ca dépend des groupes. Là j'ai l'exemple du groupe qui vient de terminer, <u>c'était assez homogène, c'est-à-dire que tout le monde à adhéré au système</u> et</p>	<p>Les objectifs sont atteints</p> <p>Positif Prolonge les échanges après le temps de formation</p> <p>Renforce la communication entre apprenants</p> <p>Cohésion et dynamique de groupe</p> <p>Dépend des groupes homogènes</p>	<p>effets</p> <p>effets</p> <p>effets</p> <p>effets</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
---	--	---	-----------------------------

<p>ça a fonctionné mais <u>c'est pas toujours le cas</u>. Après pourquoi, c'est difficile à dire. Mais on a <u>généralement plutôt une bonne utilisation</u> dans la mesure ou ils ont je pense le fait qu'on mette les supports de cours en ligne ça les oblige un petit peu à y aller c'est-à-dire que c'est une manière pour eux de récupérer les documents dont ils ont besoin et à partir de là en fait ils utilisent les autres fonctions qui sont la communication entre eux et puis même le dépôt de documents donc on stimule un petit peu leur...on les incite en tous cas à aller sur la plateforme par ce biais là.</p> <p><i>si29 D'accord, est ce que vous avez un accompagnement particulier des gens via ces outils ?</i></p> <p>SI29 Alors y'a une présentation collective initiale de l'outil et puis après on fait vraiment au cas par cas. On répond à la demande si des personnes ont des difficultés avec l'utilisation de l'ordinateur ou s'il ya des questions particulières <u>on y répond au cas par cas</u> mais il n'y pas d'accompagnement formalisé par rapport à ça.</p> <p><i>si30 D'accord. Des petites questions qui me passent par l'esprit. Est-ce que vous ressentez un effet sur l'autonomie des gens ?</i></p> <p>SI30 Alors c'est difficile à dire. <u>Sur la remise à niveau oui clairement</u> c'est a dire qu'on là on est sur un <u>apprentissage individuel</u> les personnes sont dans</p>	<p>ou pas</p> <p>globalement des effets assez homogènes et positifs</p> <p>Explication de l'utilisation</p> <p>autonomie</p> <p>individualisation</p>	<p>accompagnement</p> <p>Effets</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
--	---	-------------------------------------	-----------------------------

<p>une démarche vraiment, je dirais qu'ils vont <u>au fur et a mesure de la remise à niveau être amenés à communiquer avec moi</u> notamment par les modules de communication et d'expression écrite et on voit que <u>y'a une relation qui se tisse au fur et a mesure et donc ils prennent effectivement alors en terme d'autonomie je pense qu'il peut y avoir quelque chose de positif par rapport à ça.</u></p> <p><i>si31 Je vais remonter sur une question précédente, je vous ai parlé d'accompagnement, vous m'avez dit j'ai pas d'accompagnement particulier mais je me rends compte que sur la remise à niveau vous avez un suivi quasi individuel finalement.</i></p> <p>SI31 <u>Complètement individuel</u> en fait c'est des <u>parcours de formation individualisés</u> complètement et qui <u>nécessitent un échange avec le formateur référent dans chaque matière</u> et donc les parcours à certains moments <u>y'a des étapes ou ils doivent nous envoyer des écrits par mail</u> donc y'a mon adresse mail qui apparait sur la plateforme à un certain moment et on leur demande de nous envoyer ce travail et donc là on échange autour de ces travaux qu'ils ont réalisés de la même manière s'il y a une <u>problématique particulière des conseils de lecture</u>, en expression écrite notamment ils sont souvent demandeurs de lectures ou autres bien on échange aussi sur ces questions là de manière <u>en fonction de la demande</u> mais je dirais que c'est vrai que à <u>c'est complètement individualisé</u>. Nous on a une <u>période de regroupement</u> qui se fait plutôt en fin de parcours et</p>	<p>communiquer individuellement avec le tuteur</p> <p>relation qui se tisse</p> <p>INDIVIDUALISATION DES CONTENUS</p> <p>Echange nécessaire</p> <p>Etapes prédéfinies</p> <p><u>ou</u></p> <p>en fonction des circonstances et des besoins</p> <p>l'individualisation implique l'accompagnement</p>	<p>effets accompagnement</p> <p>effets accompagnement</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
--	---	---	-----------------------------

<p>c'est là en fait qu'on va avoir plusieurs apprenant éventuellement 3,4 5 apprenants mais sinon ils sont...on a une relation individuelle avec eux dans le cadre de ce parcours sur la remise à niveau effectivement. Donc <u>l'accompagnement est plus important.</u></p> <p><i>si32 D'accord. Deux dernières petites questions pensez vous que les technologies numériques, les nouvelles technologies sont adaptées au public adulte ?</i></p> <p><u>SI32</u> Oui oui complètement <u>je vois pas d'obstacle particulier</u>, pour moi c'est très adapté, je dirais même que là encore les éléments liés, 'attirait par ces nouvelles technologies j'ai <u>pas rencontré de personnes vraiment réfractaires</u> à ça, ya des gens qui peuvent être <u>réfractaire à l'outil informatique mais plutôt lié au traitement de texte, aux outils, au tableur</u> etc.... parce qu'il faut apprendre à s'en servir. Je dirais que <u>tout ce qui est communication grâce aux plateformes grâce aux mails les gens s'y mettent très vite</u> et y'a pas de souci particulier je trouve que c'est peut-être plus facile d'accès et donc pas de problème en tous cas je n'ai <u>pas rencontré de personnes qui refusaient d'utiliser ou qui se trouvaient vraiment en difficulté à utiliser ces outils là...</u></p>	<p>l'individualisation implique l'accompagnement</p> <p>Adapté aux adultes</p> <p><u>Des difficultés liées au numérique comme outil de travail bureautique pas comme outil de formation</u></p> <p>Facilité de communication</p> <p>Pas d'exemples d'échec</p>	<p>Adaptation au public</p> <p>freins</p>	<p>Utilisation des TICE</p>
<p>[Entretien réalisé avec Skype. Coupure de ligne internet à la 23^{ème} minute de l'entretien. Nous n'avons plus de questions. Simon a été recontacté par téléphone et remercié.]</p>			<p>Clôture de l'entretien</p>

Tableau d'interprétation n°1 : Dispositif de formation des adultes

Sous-thème	Sébastien	Fabienne	Simon
Présentation	<p><u>SE3</u> Alors la formation actuelle ou je suis c'est ce que l'on appelle le CQP Certificat de Qualification Professionnel pour animateur périscolaire. D'accord.</p>	<p>Alors le BTS ESF c'est pour devenir technicien et expert de la vie quotidienne. (L 52-53)</p>	<p>notamment en charge de la formation « Conseiller en insertion et du développement local ». Voilà principalement pour mon parcours en tant que formateur, la FOAD je l'ai découverte en arrivant ici à XXX puisque l'outil était développé depuis 2006, donc très rapidement on m'a mis sur cette mission d'accompagnement des personnes en situation, en parcours de remise à niveau notamment sur l'expression écrite et la communication orale. (SI4)</p>
Public	<p>J'ai 11 stagiaires principalement tous en contrat d'avenir ces jeunes. Une bonne partie moitié à peu près 50/50 qui sont sans BAFA qui débutent vraiment et d'autres qui ont déjà de l'expérience, un peu de bouteille (SE 4)</p> <p><u>SE6</u> Oui il va être mixte déjà on n'est pas ... si j'arrive à le dire on a une mixité on doit être 4 garçons et puis 6 ou 7 filles j'essaye d'avoir les prénoms en tête. On doit être ça oui.</p>	<p>Donc la première chose, elle a été créée au départ parce qu'en BTS ESF euh il y a une dizaine d'années, on s'est aperçu que les apprenants qui arrivaient en formation, arrivaient euh et étaient soit salariés soit demandeurs d'emploi et arrivaient à des niveaux très différents. (L 27 à 30)</p>	<p>On a des publics adultes en reconversion professionnelle pour la plupart ou venant du secteur de l'insertion qui souhaitent obtenir un titre (L 46-47)</p> <p><u>SI14</u> Assez hétérogène, on est sur des personnes, le profil type c'est plutôt une femme de 35 ans mais on va de 22 à 55 ans en terme d'âge et puis des personnes qui ont un niveau BAC pour la plupart au minimum voire des personnes qui ont jusqu'à</p>

	<p>En âge par contre on ne va pas... on part sur du 20 ans pour aller à du 26 ans pour la plus âgées.</p> <p>c'est accessible à tout niveau le CQP (L 86)</p>		<p>des niveaux 1 bac +5. Ou alors des personnes qui ont moins que le bac mais qui ont une expérience professionnelle significative.</p>
Alternance	<p><u>SE4</u> Le CQP est une formation d'alternance, c'est une formation en alternance euh sur 6 mois, celle-ci pas obligatoirement mais nous nous la faisons sur 6 mois ça va de 6, 12mois.</p> <p>Sur la formation ils vont être à un rythme une fois par semaine, au moins minimum dans le enfin au module de formation en temps de formation, journée de formation on va dire ça va être plus simple et le reste du temps ils sont sur la structure. (L 36 à 38)</p>		<p><u>SI10</u> Donc c'est une formation qui dure 7 mois</p> <p><u>SI15</u> 7 mois oui. Donc on a en fait 280 heures de période de structure, en entreprise, donc ça fait en fait 8 semaines de stage et 20 semaines de centre.</p>
Contenu	<p>Voilà c'est une formation ensuite où il y a 3ce que l'on appelle 3UC unités capitalisables et en gros ce qu'ils doivent apprendre eux dans l'animation ça va tourner sur bah</p>	<p><u>F9</u> C'est-à-dire qu'on intervient dans les grands domaines comme l'alimentation, santé, budget, logement euh ce sont vraiment des experts de la vie quotidienne donc ce sont euh des techniciens qui vont euh</p>	<p><u>SI12</u> Dans cette formation, y'a trois fonctions principales, y'a l'accompagnement des publics, la gestion de projet et d'activité avec la question de l'insertion, gestion d'activité d'insertion et puis le</p>

	<p>connaître le public, comment l'accueillir, comment animer pour les enfants et les co-éducateurs c'est à dire le corps enseignant ou les familles et puis ensuite savoir-faire un projet d'animation et l'animer. (L 38 à 42)</p>	<p>intervenir euh dans tous les centres sociaux alors ça peut être ça peut être à la CAF, ça peut être euh après au CADA pour les demandeurs d'asile mais ça peut être aussi euh dans le service social EDF...</p> <p><u>F10</u> ...tout ce qui est énergétique consommation donc ça peut être. Donc En fait ce sont des gens qui devront être experts de la vie quotidienne donc ça veut dire quoi, ça veut dire que parmi tous ces domaines, il va falloir qu'ils soient je dirais aussi bons pratiquement en sciences qu'à l'écrit avec euh les matières que euh qui qui sont, dans le BTS ESF, y'a autant je dirais il y a autant je dirais d'écrit que de science, c'est un BTS qui est assez complexe et c'est pour ça aussi qu'on avait identifié, c'est vrai que selon les profils on est plutôt scientifique ou plutôt littéraire et que souvent bah il manquait l'un ou l'autre.</p>	<p>développement local et le partenariat local. C'est les trois pôles, les trois unités de formation principales.</p>
<p>Ingénierie pédagogique</p>	<p>on les met en groupe pour essayer d'équilibrer (L 71)</p>	<p>Donc euh suite à une enquête assez approfondie, euh, on y'a eu en fait un...une proposition de module de</p>	<p><u>SI13</u> On est dans le cadre de formation adultes donc on est sur des, sur plutôt une façon d'aborder la</p>

		<p>préparation de remise à niveau (L 30-31)</p> <p>« (...) en formation adultes on fait beaucoup en fait de travaux de sous groupes (...) » (F30, L159-160)</p>	<p>formation. Alors c'est des intervenants plutôt professionnels avec le développement de la pédagogie active et beaucoup de cas concrets, l'utilisation de mises en situation et donc de situation le plus proche du terrain.</p>
--	--	---	--

Tableau d'interprétation n°2 : Prise en compte de l'expérience

Sous-thème	Sébastien	Fabienne	Simon
<p>Objectifs</p>	<p>Après on va avoir dans les retours qu'on va avoir individuellement quand ils viennent nous voir nous présenter leur avancée de dossier ou de présentation ou même quand ils présentent des choses on va un peu plus les pousser dans la réflexion voilà en fonction de la personne. Certain on sait que on va y aller de manière plus séquencée avec d'autre on sait que ça sert a rien de partir avec un objectif trop loin on va y aller étape par étape certain on va les laisser donner le cap et on va juste les pousser en fonction d'où ils sont pour ceux qui sont à un niveau un peu plus élevé. (L 73 à 79)</p> <p>on les met en groupe pour essayer d'équilibrer pour essayer toujours au moins des personnes qui tirent un peu plus par leur expérience son groupe aussi dans le travail voilà, Que ce soit</p>	<p>On se dit ben non le niveau de pré-requis est pas si mal que ça sauf que y'a des gens qui vont quand même faire la remise à niveau parce que ça les rassure. Et parce que euh...ils ont besoin quand même de la faire pour se rassurer, plus pour se rassurer même que par rapport à leur niveau de de départ. Donc y'a le besoin aussi des apprenants dans peut être se conforter dans un...dans un niveau et puis il y a aussi le besoin de certains ou la le niveau n'y est pas. (L 84 à 89)</p>	<p><u>SI17</u> Alors on s'appuie énormément sur cette expérience, on considère que chaque situation professionnelle antérieure peut être une situation de travail ou en tous cas d'échange. Alors c'est vrai que c'est très hétérogène dans ce cadre là on a tous les domaines professionnels qui sont représentés on a, chaque année c'est vraiment très très varié, donc on va utiliser ces situations à partir d'exemples concrets, de situations rencontrées par les participants à la formation pour voir quels problèmes se sont posés quelles solutions ont été mises en place. C'est vraiment quelque chose qui est très utilisé par les intervenants. On est sur une formation on parlait d'accompagnement, on parlait de gestion de projet, de territoire. Tous ces exemples là on les retrouve quels que soient les métiers que les gens ont exercés, on va retrouver ces situations là. Des exemples d'entreprises, des gens qui ont été dans des très grosses entreprises et qui vont nous parler du</p>

	<p>assez équilibré. (L 71 à 73)</p> <p>Pour nous ça permet de positionner aussi plus facilement le groupe (L164)</p> <p>on aperçoit aussi des choses, leur compétence aussi encore une fois dans les tournures de phrase le vocabulaire tous ces petits détails là (L169-170)</p>		<p>fonctionnement d'un CA et d'un CHSCT, des gens qui au contraire ont travaillé dans des petites entreprises vont exprimer leur expérience par rapport à ça et l'organisation de travail la façon dont il est fait, l'accompagnement la gestion des ressources humaines sont autant d'exemples utilisables donc on s'appuie beaucoup la dessus.</p>
<p>Ingénierie</p>	<p>alors après derrière ce qu'il y a eu c'est un test de positionnement qui est fait quoi qu'il arrive pour évaluer leurs compétences sur différents points. Leurs compétences on les a évaluées sur des compétences à l'écrit y avait 4 parties. On a évalué sur l'écrit, sur leurs connaissances oui c'est ça voilà sur leur savoir, savoir être et savoir-faire ça c'est décliné sur ces 3 points la plus une partie rédactionnelle. Ça c'était sur une journée et après on a testé leur compétences d'animation, la technique d'animation, la gestion de groupe. Et ça va être principalement ces gros points là après de savoir présenter un document oralement ou quelque chose de l'aisance orale. (L</p>	<p>on fait des tests de positionnement (L 84)</p> <p><u>F19</u> Alors on a des tests et on a un oral.</p> <p><u>f16</u> À l'entrée ?</p> <p><u>F16</u> Oui.</p> <p><u>F40</u> Euh. Alors, c'est étalé de ...alors, l'entrée en formation commence en juillet et les tests de sélection en fait écrits y'en a tous les mois à partir de février. Février, mars, avril, mai. Y'en a qui longtemps à l'avance vont savoir et puis y'en a d'autres deux mois à l'avance. Parce que les dernier tests sont en mai pour une rentrer début juillet.</p> <p>La dernière chose aussi que je vais</p>	<p><u>SI19</u> Non. On effectue en entrée en formation des tests de sélection sur cette plateforme FOAD qu'on a avec un certain nombre de tests qui sont plutôt liés à la culture générale, à des connaissances au départ mais c'est tout c'est le seul moment ou on peut utiliser la plateforme pour évaluer. C'est plutôt une évaluation des connaissances de la personne.</p>

	<p>89 à 96)</p> <p><u>SE15</u> alors j'entends par portfolio ils vont se faire une petite présentation sur une fiche un document ou ils vont se présenter dessus de manière ludique principalement nous parce qu'on est dans l'animation (L141 à 143)</p>	<p>rajouter c'est ce que je vous ai pas dit la plateforme on l'utilise pour tous nos tests de positionnement et de recrutement ce qui nous fait gagner beaucoup de temps parce que tout est calculé on a rien besoin de corriger tout est calculé...Et ce qui est surtout génial pour l'apprenant c'est qu'il a ses résultats tout de suite. (L 291 à 295)</p>	
--	---	--	--

Tableau d'interprétation n°3 : Utilisation des TICE

Sous-thème	Sébastien	Fabienne	Simon
<p>Outils utilisés</p>	<p>dans la formation même on va plus se servir de ce qui va être ordinateurs, vidéo projecteur (L109-110)</p> <p>autre chose utilisée en dehors par mail (L253)</p> <p>je me servais aussi des réseaux sociaux (L270-271)</p> <p>ça m'est déjà arrivé de me servir comment dit les visioconférences via Skype (L276)</p> <p>Avec la vidéo ou je montrais clairement (L230)</p> <p><u>SE12</u> Et la troisième fois ça sera pour mettre des petites vidéos (L130)</p> <p>faire une mise en page d'un dossier comment écrire même faire un sommaire (L124)</p> <p>pour apprendre les bases de Word, d'Excel (L126)</p>	<p><u>F4</u> Alors l'outil en fait numérique surtout la plateforme donc FOAD (L26)</p> <p>vous avez cette plateforme avec des outils d'échange. (L116-117)</p> <p>ils peuvent nous envoyer des mails (L112)</p> <p>Autre outil, on a ce qu'on appelle les frog e-learns c'est un petit peu comme les SMS par ordinateur (L133-134)</p> <p>Voilà et puis enfin l'autre outil de communication qu'on utilise pour tous nos apprenants c'est les wikis. (L156-157)</p> <p>et enfin il y aussi euh euh oui la dernière chose, les euh ca y est j'ai perdu le nom, ce que je vous ai fait voir tout à l'heure avec ouest France. (...) Voilà les flux RSS. (L161 à 164)</p>	<p>l'utilisation notamment de la plateforme FOAD (L49-50)</p> <p>l'utilisation de la boite mail parce qu'il y a aussi un outil de communication par mail (L53-54)</p> <p>on a des interventions spécifiques sur l'utilisation notamment des réseaux sociaux professionnels, viadeo, linkedin etc....donc on a des interventions plus spécifiques en lien avec ça et notamment l'utilisation, l'accès à ces outils là dans le cadre des... de formation. (L62 à 65)</p>

<p>Présentation aux apprenants</p>	<p>il n'y a pas de mauvais accueil (L198)</p> <p>ils se l'approprient clairement (L203)</p> <p>je vais peut-être plus montrer ce qu'il y a dans le positif (L200)</p>	<p><u>F38</u> Alors y'a un premier, y'a une première information lorsque ils nous demandent déjà de l'information pour le BTS ESF, on leur envoie aussi la plaquette euh de remise à niveau FOAD. (L193-194)</p> <p>Donc on leur donne un premier niveau d'information, ensuite lors du recrutement, lorsqu'ils viennent en recrutement, enfin lors des tests de recrutement et suite aux résultats des tests de recrutement selon euh en fait leurs difficultés, euh, nous on a toujours euh quoi qui se passe de toutes façons on leur dit leur résultat et on leur donne des préconisations (L197 à 201)</p>	<p><u>SI24</u> On présente la plateforme très très vite en fait dès la deuxième journée de formation pour qu'ils s'y familiarisent le plus tôt possible (L152-153)</p> <p>Donc on va avoir tendance à présenter les choses à expliquer le fonctionnement rapide et puis à encourager l'utilisation (L155-156)</p> <p><u>SI29</u> Alors y'a une présentation collective initiale de l'outil et puis après on fait vraiment au cas par cas.</p>
<p>Objectifs</p>	<p>ils devaient prendre en photo leur centre leur structure pour pouvoir le présenter au reste du groupe et que l'on réfléchisse ensemble comment aménager (L115-116)</p> <p>on était un petit peu dans de la démonstration (L116)</p> <p>c'est plus pour montrer sur un dossier</p>	<p>Donc la première chose, elle a été créée au départ parce qu'en BTS ESF euh il y a une dizaine d'années, on s'est aperçu que les apprenants qui arrivaient en formation, arrivaient euh et étaient soit salariés soit demandeurs d'emploi et arrivaient à des niveaux très différents. Donc euh suite à une enquête assez approfondie, euh, on y'a eu en fait un...une proposition de module de préparation de remise à</p>	<p>moi je l'utilise comme notamment support et lieu de d'échange de documents (L50)</p> <p>On aborde les questions des nouvelles technologies et des... ;de la communication dans le cadre de la recherche d'emploi, des techniques de recherche d'emploi (L 60-61)</p> <p>c'est vraiment un outil de partage de</p>

	<p>pour travailler ensemble (L123)</p> <p>pour faire une mise en page d'un dossier comment écrire même faire un sommaire (L124-125)</p> <p><u>SE12</u> Et la troisième fois ça sera pour mettre des petites vidéo parce qu'on abordera le handicap et pour compléter le module sur le handicap ou il y a plein de choses cela permettre de synthétiser avec déjà des petites choses qui ont pu être réalisées par d'autres pour aborder le sujet avec des jeunes. (L130 à 133)</p> <p>c'est compliqué de les mettre en même temps à se parler ce que j'ai déjà fait c'est qu'on crée une page exceptionnellement pour qu'ils se présentent sur cet endroit et qu'ils échangent déjà et puis on peut présenter déjà un peu le projet (L282 à 284)</p> <p>mais c'est un peu le but c'est vraiment de créer oui on est un groupe ça va</p>	<p>niveau (L27 à 31)</p> <p>Y'a eu donc la création des modules Maths, physique, euh, bio, euh...maths, physique bio chimie et aussi expression écrite communication orale donc qui ont été créés dans le but euh vraiment de cette remise à niveau avant l'entrée en BTS ESF. (L35 à 38)</p> <p>Au départ on a vraiment en fait euh loué cette plateforme pour cette remise à niveau (L100)</p> <p>on s'est aperçu qu'il y avait tout l'espace communauté c'est-à-dire échange qui était intéressant euh pour le suivi des apprenants donc même quand ils sont à distance (L101-102)</p> <p>on va utiliser la plateforme pour les apprenants qui arrivent par exemple en BTS. D'accord ? Ou qui arrivent en CIDL. Dès qu'ils arrivent on leur fait voir la plateforme, on leur dit voila vous avez cette plateforme avec des outils d'échange. (L115 à 117)</p> <p>Premièrement c'est tous les cours maintenant on fait très peu de</p>	<p>documents (L140)</p> <p>c'est vraiment que les gens puissent se former de chez eux à distance et donc c'était vraiment les objectifs de la formation ouverte à distance, permettre à des gens qui sont pas ou peu mobiles, permettre à des gens qui ont des horaires de travail particulières de pouvoir d'organiser cet apprentissage ou sur cette remise à niveau à leur rythme et en fonction de leurs disponibilités. (L144 à 148)</p> <p>on est sur un apprentissage individuel (L193-194)</p>
--	---	--	--

	<p>être nous entre nous (L293-294)</p> <p>dans formation professionnelle on ne peut pas y échapper. (L320)</p>	<p>photocopies et on les met dans l'espace document sur la plateforme. (L 117 à 119)</p> <p>On crée un groupe donc tous les BTS en plus peuvent communiquer entre eux... et nous on fait partie du groupe donc ils peuvent communiquer aussi avec les formateurs. (L126-127)</p> <p>des documents qu'ils peuvent se partager (L132)</p> <p>on les incite très fortement en début de formation d'utiliser ça pour communiquer entre eux (L 140)</p> <p>y'a une veille assez importante du coup qui se met en place. (L145)</p> <p>c'est un outil de communication quand ils ne sont pas au centre. (L147)</p> <p>si on veut faire de l'individualisation de parcours (L16è)</p> <p>l'effet recherché c'était pouvoir leur donner la possibilité selon leurs contraintes, selon leur niveau,</p>	
--	--	--	--

		<p>vraiment dans un esprit d'individualisation de parcours (L229 à 231)</p> <p>la plateforme on l'utilise pour tous nos tests de positionnement et de recrutement L 292-293)</p>	
Ingénierie	<p><u>SE27</u> Bah ça a été beaucoup vraiment au début la présentation de leur expérience (L244)</p> <p>ensuite euh bah celui que j'utilise la pour le suivi de dossier mise en page et toutes ces choses-là c'est actuellement donc on est déjà à plus de mi-parcours on est au ¾ on peut dire (L247 à 249)</p> <p>une dernière fois plus sur la fin de formation (L249-250)</p> <p>en tout donc sur ces 31 journées moi j'ai prévu 3 fois (L111-112)</p> <p><u>SE28</u> Oui après on l'a en fil rouge (L252)</p>	<p>c'est nous qui avons réfléchi à mettre un accompagnement et c'est pour ça que là on parle de e-blending (L249)</p> <p>on s'est dit que ce serait intéressant qu'il n'y ait pas que du Elearning pur c'est-à-dire qu'on ne fasse pas ces modules qu'à distance donc y'a toujours un temps en présentiel. Donc en fait on a estimé qu'il y avait 14 heures derrière l'ordinateur et 7 heures de présentiel pour chaque module. (L40 à 43)</p> <p>Y'a eu donc la création des modules (L35)</p> <p><u>F47</u> Alors je vous dirais euh pour la création des parcours si on parle des parcours, pour la création des parcours euh il faut compter euh au départ pratiquement 20 heures de travail pour, 20 heures de travail pour</p>	<p>dans chaque matière et donc les parcours à certains moments y'a des étapes ou ils doivent nous envoyer des écrits par mail donc y'a mon adresse mail qui apparait sur la plateforme à un certain moment et on leur demande de nous envoyer ce travail (L 203 à 206)</p>

		<p>une heure devant son ordinateur. (L276 à 278)</p> <p>Euh ça c'est de la création, je parle de la pure création, d'accord ? (L281-282)</p>	
Avantages	<p>on peut organiser une journée et ils viennent mais quand on va partir en séjour et que les animateurs un habite à Lyon l'autre à Rennes et ainsi de suite et qu'on va se retrouver tous a un endroit la pour le coup la partie internet va vraiment nous aider (L273 à 275)</p> <p>le support était plus confortable car avec le rétroprojecteur derrière c'était beaucoup plus grand et on pouvait être debout montrer en même temps (L118-119)</p> <p>il y a un côté fonctionnel pratique d'être à jour, de vivre avec son temps ces jeunes même s'ils sont adultes on leur parle avec leurs mots (L 303-304)</p>	<p>ce qu'il faut savoir c'est que les modules qu'on a créés on les vend (L164-165)</p> <p>donc y'a des gens qui viennent par ce biais là. (L215-216)</p> <p>la plateforme finalement est très simple (L244)</p> <p>c'est un peu plus ludique euh... l'image du centre fait plus moderne (L302-303)</p> <p>Donc ils ont leur résultat, leur pourcentage, leur résultat immédiatement et nous aussi donc du coup on gagne du temps. Voila (L304-305)</p> <p>voila souci aussi de développement durable on va dire. On a beaucoup</p>	<p>Nous on a en fait au départ paramétré la plateforme pour que les mails échangés sur cette plateforme aillent directement sur les adresses personnelles des candidats, (L54 à 56)</p> <p>afin d'éviter les photocopies et le papier supplémentaire (L141)</p> <p>c'est pour nous une économie importante et puis pour eux aussi. (L143)</p> <p>je trouve que c'est peut-être plus facile d'accès (L221-222)</p>

		<p>moins de photocopies (L130-131)</p> <p>Donc on a tout fait vraiment, cet outil nous permettait en fait de répondre à toutes les contraintes, de temps, de lieu, de durée et de niveau. Voila. (L233-234)</p>	
Effets ressentis	<p>ils ne vont pas utiliser les outils que je vais leur donner mais c'est juste parce qu'ils ne sont pas dans la démarche de formation je pense dans le fond encore c'est pas que l'outil leur fait peur (L213 à 215)</p> <p>le support était plus confortable car avec le rétroprojecteur derrière c'était beaucoup plus grand et on pouvait être debout montrer en même temps (L118-119)</p>	<p>le plus que ça apporte aux salariés c'est que quand on va dans les entreprises quelquefois c'est une demande de la (...) de l'entreprise. C'est pas forcément des salariés donc quand ils vont en formation, tout en présentiel ils ont l'impression un petit peu de perdre leur temps souvent alors que quand on le fait à distance, une partie du moins à distance, déjà on a vraiment un positionnement individuel qui fait que on est vraiment sur une formation euh personnalisée (L262 à 268)</p> <p>y'a pas de notion de durée (L269)</p> <p>ils ont vraiment l'impression vraiment de faire une formation qui leur est vraiment très personnalisée. (L271-272)</p>	<p><u>SI27</u> Nous c'est très satisfaisant parce que les objectifs que je vous ai cités sont remplis pour moi,</p> <p>je pense que le groupe échange notamment en dehors des temps de formation classique c'est-à-dire que généralement ils sont ensemble de 8h30 à 17h00 et quand ils rentrent chez eux il n'y a plus forcément de communication alors que grâce à ces outils on voit qu'il y a de la communication qui se fait le soir le weekend etc (L170-173)</p> <p>et je pense que dans la cohésion de groupe, dans la dynamique de groupe il y a des effets très positifs. (L174-175)</p> <p>alors en termes d'autonomie je pense qu'il peut y avoir quelque chose de positif par rapport à ça. (L197-198)</p>

<p>Freins à l'utilisation</p>	<p>lui clairement il est en difficulté une difficulté par une difficulté technique (L227)</p> <p>c'est le début donc il faut qu'il s'entraîne et moi je ne peux rien faire de plus si en dehors de la formation il ne s'en sert pas par contre la progression n'est pas efficace quoi. C'est vraiment cet outil la voilà s'il n'y touche pas en dehors on n'avancera pas plus (L232 à 235)</p>	<p>Or on s'est très vite aperçu que beh pratiquement tout le monde avait un ordinateur si ce n'est tout le monde qui viennent ici en tous cas ou qui de toutes façons voilà en font euh l'acquisition parce qu'ils savent qu'ils vont entrer en formation (L240-243)</p> <p><u>F43</u> Alors la crainte si c'est...enfin on va parler de ça, la crainte que l'on avait par rapport à cet outil c'était de l'isolement (L237-238)</p> <p>après la plateforme finalement est très simple c'était la crainte qu'on avait mais finalement à partir du moment où on sait aller un peu aller sur internet ou au moins manipuler la souris, (L244-245)</p>	<p>ya des gens qui peuvent être réfractaire à l'outil informatique mais plutôt lié au traitement de texte, aux outils, au tableur etc... parce qu'il faut apprendre à s'en servir. (L 219-220)</p> <p>mais c'est vrai que ça reste lié à chaque, à la physionomie de chaque groupe et de chaque personne. (L161-162)</p> <p><u>SI32</u> Oui oui complètement je vois pas d'obstacle particulier, pour moi c'est très adapté, je dirais même que là encore les éléments liés, l'attrait pour ces nouvelles technologies j'ai pas rencontré de personnes vraiment réfractaires à ça (L216 à 218)</p>
<p>Accompagnement</p>	<p>lui il va avoir un accompagnement différent (L209)</p> <p>c'est ça qui est intéressant par le mail c'est garder un rapport, une relation, d'échange et de crédibiliser la confiance et valoriser aussi cet échange (L254-255)</p> <p>je me sers de leur envoyer derrière grâce à une partie simplement</p>	<p>on va euh suivre leur évolution (L102-103)</p> <p>on fait quand même un contrat de formation (L103)</p> <p>donc il ne se sent pas seul même à distance (L108)</p> <p>il n'y a pas quelqu'un derrière</p>	<p><u>SI31</u> Complètement individuel en fait c'est des parcours de formation individualisés complètement et qui nécessitent un échange avec le formateur référent (L202-203)</p> <p>on voit que y'a une relation qui se tisse au fur et à mesure (L196-197)</p> <p>on échange aussi sur ces questions là de manière en fonction de la demande</p>

	<p>commentaire et des conseils apportés. (L260-261)</p> <p>si on a une grosse équipe et que c'est compliqué de les mettre en même temps à se parler ce que j'ai déjà fait c'est qu'on crée une page exceptionnellement pour qu'ils se présentent sur cet endroit et qu'ils échangent déjà (L281 à 284)</p> <p>ça rassure ceux qui débutent de mettre un visage sur la personne (L286-287)</p>	<p>l'ordinateur en train de vérifier si effectivement euh l'apprenant est l'apprenant suit bien en fait ce qu'il avait dit (L105 à 107)</p> <p>ils peuvent nous téléphoner, ils peuvent nous envoyer des mails (L112)</p> <p>donc nous on voit un peu ce qu'il se dit comme ça tout d'un coup on voit s'il y a quelqu'un qui déprime (rires) ou qui se sent un peu seul bon (...). Donc ça perd pas le lien. (L151 à 154)</p> <p>Et la dernière chose par rapport à l'accompagnement euh c'est nous qui avons réfléchi à mettre un accompagnement et c'est pour ça que là on parle de e-blending, ... nous on ne voit pas de possibilité de e learning sans un temps de présentiel que ce soit pour les apprenants en remise à niveau ou pour euh pour les salariés d'entreprise, (L247 à 251)</p>	<p>(L209)</p> <p>Nous on a une période de regroupement qui se fait plutôt en fin de parcours (L210-211)</p> <p>on a une relation individuelle avec eux (L212)</p> <p>Donc l'accompagnement est plus important. (L213)</p>
<p>Adaptation au public</p>	<p><i>est ce que tu penses que les outils numériques sont adaptés à un public adulte ?</i></p> <p><u>SE30</u> Oui</p>	<p><u>F44</u> Oui, actuellement, nous on a d'excellents retours, euh...tant au niveau des apprenants que euh enfin les apprenants je dirais des apprenants au centre on va dire ça comme ça et</p>	<p>donc pas de problème en tous cas je n'ai pas rencontré de personnes qui refusaient d'utiliser ou qui se trouvaient vraiment en difficulté à</p>

	<p>il y a un côté attractif dans tous les cas de l'utiliser (L305-306)</p> <p>ça va peut-être être plus dur pour certains de récupérer car ils vont devoir lire le papier le document un petit peu plus à l'ancienne sur papier de lire de la faire donc il faut être sûr que ce soit quelqu'un qui ait un peu plus d'expérience (L307 à 310)</p>	<p>des salariés d'entreprise, les deux et je dirais même plus les salariés d'entreprise (L257 à 259)</p>	<p>utiliser ces outils là... (L222 à 224)</p> <p>pour moi c'est très adapté (L216)</p>
--	---	--	--

Engineering of educational support in distance training and consideration of professional experience

Contribution to the study of support practices for adults in training

Author : Jean-Christophe François

Abstract :

In a context of a complex and uncertain postmodern society, individuals have to keep their skills updated all along their life in order to anticipate potential changes. The succession of laws and agreements between unions and management around the issue of professional training as well as accreditation for professional experience in lieu of formal qualification testify the fact that education and training become a major concern in nowadays society.

The use of ITC for educational purpose for adults in training, added to the recognition of knowledge encourages the individualization of the training process and enables people not to learn what they already know.

The author is a trainer for adults, he tests out the use of digital technology in training and tries to set up new measures to acknowledge people's knowledge before they start their training through a portfolio approach.

Further to a meticulous study of the different concepts of support, training for adults, experience and the use of ITC for educational purpose, the author questioned three of his colleagues, some of them work in MFR and some others don't, in order to analyze their method concerning the management of adult's experience.

He suggests the possibility that the use of ITC could be a way to personalize some process.

Key words:

Experience, experiential training, distance training, support, training for adults, ICT, individualization, engineering

Ingénierie de l'accompagnement en formation à distance et prise en compte de l'expérience

Contribution à l'étude de pratiques d'utilisation des TICE en formation d'adultes

Auteur : Jean-Christophe FRANÇOIS

Résumé du Mémoire :

Dans le contexte d'incertitude et de complexité qui caractérise notre société postmoderne, les individus sont obligés d'entretenir leurs compétences tout au long de la vie pour anticiper les changements. L'éducation et la formation tout au long de la vie sont ainsi plus que jamais au cœur des préoccupations de la société comme en témoigne la succession de lois et d'accords entre partenaires sociaux autour de la validation des acquis de l'expérience et de la formation professionnelle.

L'utilisation des TICE en formation alliée à la reconnaissance des acquis, en permettant une individualisation des parcours de formation, permet aux adultes en formation de ne pas réapprendre ce qu'ils savent déjà.

L'auteur, formateur d'adultes et responsable de formation en Maison Familiale Rurale, expérimente l'utilisation des outils numériques en formation et tente de mettre en place des dispositifs de reconnaissance des acquis en entrée de formation, notamment par une démarche de portfolio.

Après avoir étudié les concepts du champ de l'accompagnement, de la formation d'adultes, de l'expérience et de l'utilisation des TICE, l'auteur a interrogé trois collègues formateurs d'adultes dans et hors Maisons Familiales afin d'analyser leur pratiques quant à l'utilisation des technologies numériques et la prise en compte de l'expérience des apprenants adultes.

Il amène l'hypothèse que l'utilisation des TIC peut constituer un moyen d'individualisation, de personnalisation des formations.

Mots-clés :

Expérience, Formation expérientielle, Formation à distance, Accompagnement, Formation adulte, TIC, Individualisation, Ingénierie