



HAL
open science

La place des formateurs professionnels dans une licence universitaire en ligne : une complémentarité au péril de leur identité professionnelle ?

Mathias Vincent

► To cite this version:

Mathias Vincent. La place des formateurs professionnels dans une licence universitaire en ligne : une complémentarité au péril de leur identité professionnelle ?. Education. 2011. dumas-00781740

HAL Id: dumas-00781740

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00781740v1>

Submitted on 28 Jan 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le

MASTER DCIO

(Développement des Compétences et Intervention dans les Organisations)

par **M. Mathias VINCENT**

**La place des formateurs professionnels dans une licence
universitaire en ligne :
une complémentarité au péril de leur identité
professionnelle ?**

Président du jury : **M. Jean-Luc FERRAND**

Directeur de mémoire: **M. Bernard ALIX**

Professionnel expert : **Mme Elvira PERIAC**

Le 26 octobre 2011

Je tiens ici à remercier Bernard Alix, mon directeur de mémoire, pour ses conseils avisés et éclairés qui ont beaucoup orienté mon travail, mais aussi pour le séminaire Analyse des Pratiques qui a tout aussi fortement impacté sa mise en œuvre sur le terrain et qui m'a ouvert à Wittgenstein et Deleuze.

Elvira Periac pour la qualité de ses retours sur mon texte et sa disponibilité à laquelle j'ai été particulièrement sensible.

Mes plus vifs remerciements vont à mon épouse qui a porté la famille à bout de bras pendant plus de deux ans et a consenti à des efforts au moins aussi importants, si ce n'est plus, que ceux nécessités pour mener ce Master.

Enfin, entre le moment où je me suis inscrit au Master DCIO et celui où je rends ce mémoire, mes deux enfants sont arrivés. Je pense tout particulièrement à eux, qui, dans quelques jours, vont pour la première fois de leur vie avoir un papa qui ne joue pas les étudiants tous les soirs et week-ends.

La place des formateurs professionnels dans une licence universitaire en ligne : une complémentarité au péril de leur identité professionnelle ?

Résumé

L'intervention de formateurs professionnels dans un dispositif hybride universitaire proposé en formation continue est motivée par la complémentarité qu'ils représentent auprès des enseignants du fait de leur proximité avec le monde de l'entreprise.

La distance introduite dans la relation pédagogique par le dispositif va jouer comme un facteur de réassurance de l'identité professionnelle des formateurs en mettant notamment en exergue le recours nécessaire à une posture d'accompagnant et à la mise en œuvre d'une pédagogie active, toutes deux fondées sur la prise en compte du parcours de vie des apprenants. L'hypothèse est alors posée que ce parcours de vie fait écho à celui des formateurs qui y voient une légitimation de l'atypie de leurs biographie.

Mais lorsque l'organisation de ce dispositif reflète une logique exclusivement universitaire en normalisant les savoirs et en cherchant à s'adresser au plus grand nombre d'étudiants possible, l'activité des formateurs devient alors soumise à celle des enseignants, empêchant leur particularisme de s'exercer en complémentarité et les exposant à un risque réel de crise identitaire professionnelle.

Abstract

The involvement of trainers into a blended learning system led by an university in education for adults is justified by the complementarity they provide with teachers in higher education in terms of pedagogical practices and background of knowledge, both based on their professional experience with private societies.

The introduction of distance in the process of learning strives to strengthen trainers' professional identity through the necessary use of what is called in French an « active pedagogy », aimed to help the learner in his educational process, taking into account his own life experience. I therefore assume that the past and eventful career that led them to becoming a trainer is legitimated by the ones of trainees and explain why trainers feel attracted by on-line trainings.

But, when the blended learning system echoes the fundemantal principles that led higher education, id est a standardised knowledge and the pursuit of the most possible students registered into the same course, then the implication of trainers is subjected to the activities of teachers, curbing their specifity and exposing their profesional identity into a deep crisis.

Mots clefs

Accompagnement, Dispositif mixte, Distance, Enseignement supérieur, formation professionnelle, Identité professionnelle, Parcours de vie, Pédagogie active, Relation pédagogique, Savoirs.

Key words

Accompaniment, « Active pedagogy », Blended learning, Distance, Higher education, Knowledges, Life experience, Pedagogical relationship, Professional identity, Professional trainers.

TABLE DES MATIERES

Introduction	7
---------------------	----------

I. Le cadre de l'intervention : ELEGIA Formation

1. Présentation d'ELEGIA Formation	9
2. ELEGIA Formation, entreprise-communauté ?	10
a) Les contraintes de marchés	10
b) A la recherche de l'innovation	12
c) L'organisation d'ELEGIA	12
3. Le e-learning et la certification comme vecteurs d'innovation	18
a) Le e-learning : les raisons d'un changement d'orientation stratégique	18
b) L'importance croissante des formations certifiantes	19
4. A la croisée du e-learning et de la certification : le partenariat avec l'IAE de Caen	19
a) Présentation de l'IAE de Caen	19
b) La Licence en Management des Entreprises (LME)	20
c) Nature et intérêts du partenariat ELEGIA/IAE	22

II. Intervenir chez ELEGIA Formation ?

1. L' « ante-consultance » ou le consultant expert	25
a) L'expertise comme a priori de l'intervention	25
b) La désarticulation des pôles position/posture/positionnement	28
c) Enclencher une dynamique de convergence des trois pôles	29
2. Intervenir comme consultant clinicien	30
a) A la recherche d'une posture d'intervenant clinicien	30
b) Mise en œuvre de l'intervention clinique	35

III. A la recherche de l'identité professionnelle des formateurs ELEGIA

1. Qu'est-ce qu'une identité professionnelle ?	48
a) Vers une définition dynamique du concept d'identité	48
b) Identité et altérité	49

2. Le pôle « identité pour autrui » des formateurs ELEGIA	50
a) Les éléments institutionnels	50
b) Les éléments contractuels	52
c) Les éléments historiques	56
3. Le pôle « identité pour soi » des formateurs ELEGIA : les éléments biographiques	60
4. Un brouillard artificiel comme principe d'identité professionnelle ?	62

IV. Intervenir dans un dispositif mixte : la distance comme dynamique de construction identitaire ?

1. La distance au cœur du dispositif mixte	64
2. Les distances « non pédagogiques »	64
a) Les distances spatiale et temporelles	64
b) La distance socioculturelle	66
c) La distance économique	67
3. La distance pédagogique	68
a) Une expertise professionnelle maintenue	68
b) La relation d'aide explorée	69
4. L'accompagnement comme lieu de réassurance psychique des dynamiques identitaires des formateurs	76
a) Distance et pédagogie active	76
b) Itinéraire de vie de l'étudiant, itinéraire de vie du formateur	78

V. Intervenir dans un dispositif mixte : la logique universitaire comme déni de l'identité professionnelle des formateurs ?

1. Nature pédagogique du dispositif de formation	81
a) Les options épistémiques de la plate-forme	81
b) Qualifier l'approche pédagogique de la plate-forme	83
2. Un dispositif de formation conçu pour répondre aux missions de l'université	84
a) Le rôle du professeur d'université	84
b) Le diplôme comme lien privilégié entre l'enseignant et l'étudiant	88
3. Être formateur ELEGIA dans un dispositif universitaire	89
a) L'identité des formateurs au risque de la logique universitaire	89
b) L'identité des formateurs au risque de la logique industrielle	91

Conclusion : quelle(s) conclusion(s) pour cette intervention ?

1. La restitution pour conclusion	95
2. Un nouvel échec	96
3. Nature du partenariat ELEGIA/LME : un malentendu bien entendu ?	97
4. Les fruits réels de l'intervention	97
Références bibliographiques et webographiques	99
Annexes	105

INTRODUCTION

« *Moi, j'aime ça !* »

« *c'est du n'importe quoi !* »

L'ambivalence de ces propos illustre les réactions vives, contradictoires mais toujours passionnées de formateurs professionnels confrontés à la complexité d'un nouveau type d'organisation de la formation : une organisation intégrant une forte dimension de « e-learning », déstructurant ainsi l'unité de lieu et de temps qui cadre habituellement leur activité (la salle et la journée de formation) ; mais aussi une organisation d'essence et de finalité universitaires qui puise sa principale dynamique dans la remise d'un diplôme d'État aux stagiaires, si tant est que ceux-ci ont satisfait à toute une batterie d'examens. A cette complexité vient s'ajouter celle de la structure qui le porte ou plus exactement des structures qui le portent : un organisme de formation privé d'un côté et un Institut d'Administration des Entreprises, appartenant donc à une université, de l'autre. Le partenariat qui lie l'une à l'autre et qui se veut légitimé par la complémentarité d'actions que représentent les formateurs d'une entreprise à but lucratif et les enseignants d'un établissement public peut aussi parasiter les représentations des missions de chacun des deux types d'intervenants, peu accoutumés à se trouver en situation de collaboration.

Lorsque, salarié d'ELEGIA Formation, l'organisme de formation dont il est question, j'ai progressivement pris la responsabilité de la conduite de ce programme, appelé la Licence en Management des Entreprises, les retours réguliers des formateurs qui y étaient impliqués ne laissaient donc pas de me surprendre : si ils exprimaient un réel intérêt pour l'introduction de la technologie dans leurs pratiques professionnelles, intérêt fondé entre autres sur la conviction d'une modernisation en marche de la relation pédagogique à laquelle il serait difficile d'échapper tôt ou tard, la véhémence de certaines critiques, associée à un sentiment confus que je ressentais, sans pouvoir le mettre en mot, de dévoisement latent de l'organisation de la formation telle qu'elle avait été initialement pensée, n'en finissait pas de broser un tableau ambiguë et paradoxal de leur intervention dans ce dispositif. Quelle était l'origine de cette dynamique alternant attractivité et répulsion ? Fascination et aversion ?

Les difficultés d'une enquête diligentée pour éclaircir cette situation et trouver des réponses susceptibles de lever toute ambiguïté ne tenaient pas à la recherche de quelques indices parcimonieusement dispersés mais bien au contraire à la profusion et à l'imbrication de ceux-ci : devait-on plutôt se diriger vers un problème d'intégration d'un outil informatique dans une ingénierie pédagogique ? Ou était-ce plutôt, avec l'interface imposée par l'écran d'ordinateur, la perte des repères sensitifs, auditifs, kinesthésiques voire visuels qui étaient à pointer du doigt ? Suffisait-il juste d'y voir une difficulté passagère d'adaptation face à un nouveau programme dans l'offre d'ELEGIA ou n'était-il pas plus opportun de regarder du côté de la dimension universitaire de la formation, ou encore de celui de la configuration du partenariat institutionnel ? Il n'était pas non plus exclu que cette confusion croissante tienne à l'entrecroisement de plusieurs de ces quelques hypothèses rapidement posées. Enfin, une dernière complication vint encore densifier cette sphère de problématiques pourtant déjà bien complexe : comment explorer cette situation dans une démarche clinique, animé par un réel souci de faire dire quelque chose du dispositif, de ses acteurs, de son positionnement et de ses enjeux, bref, de créer un espace où une prise de parole serait possible par tous ceux qui sont impliqués dans la Licence en Management des Entreprises, alors que par ailleurs je suis responsable de la bonne conduite de ce programme et soumis à une

logique qui est avant tout une logique commerciale ? La double posture était-il envisageable et, dans le cas où elle le serait, ne deviendrait-elle pas elle-même source de confusion ?

De fait, ce sont au moins deux enquêtes, dépendantes l'une de l'autre qui vont être menées et que ce mémoire va chercher à restituer le plus fidèlement possible. La première, qui est de loin la plus mouvementée, cherche à définir la posture la plus adéquate pour pouvoir mener une intervention dans une démarche clinique tout en assumant une position qui va certes évoluer mais toujours rester ancrée dans une dimension très opérationnelle. Le cadre de cette enquête est constituée par la structure ELEGIA, prise dans ses dynamiques historique et institutionnelle, son organisation, la nature et la composition de son offre de formation, ses projections et son environnement économiques. Ce cadre va contraindre fortement la possibilité d'adopter une démarche clinique et tous les enjeux de cette première enquête vont justement tendre à trouver les interstices dans lesquels il devient possible de penser quelque chose de son action. La deuxième enquête est tributaire de la première pour exister. Ce n'est qu'une fois une posture clinique trouvée, et nous verrons que les renoncements et limites consentis pour la faire émerger sont nombreux, que les réactions de formateurs ont pu être interrogées et que progressivement un diagnostic de la situation créée par l'introduction d'un nouveau type de programme dans une éventail de formations finalement très normées a pu être établi.

Trouver une posture, mener à partir de celle-ci une action, a pris naturellement du temps. L'histoire de mon intervention n'a d'ailleurs pas été épargnée par quelques égarements, notamment sur la nature du travail de consultant clinicien, qui lui ont fait prendre un tout autre chemin et un tout autre rythme que ce que j'avais initialement prévu. Ces égarements n'en font pas moins parti de l'ensemble des éléments qui ont fondé la posture visée, posture qui a permis à son tour de mettre en mots la situation à laquelle j'ai été confrontée. La méthode employée pour mener mon intervention, mais aussi pour la penser, va conséquemment refléter cette histoire et ses détours. Elle va se fonder essentiellement sur une succession de traces qui, relevées, recoupées, rassemblées vont permettre d'aborder progressivement sous un autre angle, plus distant et plus ouvert, la réalité dans laquelle je suis quotidiennement plongé. Ces traces, je les ai récupérées au fil de mes discussions, formelles ou informelles, dans la plate-forme en ligne où, technologie oblige, toute interaction est soigneusement enregistrée, et enfin au cours d'une enquête menée auprès d'un échantillon de formateurs, d'enseignants et d'étudiants qui ont participé à une promotion de la Licence en Management des Entreprises. Chacune d'entre elles exprime quelque chose d'authentique de l'expérience de son auteur et offre au lecteur de ce mémoire un accès direct à un instant vécu d'un de ses protagonistes ; la lecture en devient plus charnelle, plus vivante. J'ai donc pris le parti de laisser une large place aux verbatims, tout particulièrement dans la deuxième partie de ce recueil.

La structure de ce mémoire fait écho à ces deux enquêtes étroitement imbriquées l'une dans l'autre. Sont tout d'abord abordés le cadre dans lequel l'intervention va se couler (partie I) puis la recherche de la posture de consultant clinicien indispensable à la mise en œuvre de l'action (partie II). Une fois celle-ci rendue possible, des éléments expliquant la situation à laquelle les formateurs ELEGIA sont confrontés vont émerger. Mais pour pouvoir les mettre en perspective, il faudra auparavant prendre un temps pour se poser la question de l'identité d'un formateur ELEGIA (partie III). C'est n'est qu'une fois celle-ci définie que pourront être étudiées les raisons qui les poussent à se retrouver dans un dispositif comme celui que présente la Licence en Management des Entreprises (partie IV) et celles qui les amènent, au contraire, à craindre de perdre quelque chose de fondamental dans la définition de leur identité professionnelle (partie V). Les hypothèses ainsi posées vont déterminer les possibilités d'actions pour améliorer l'organisation de la formation. Mais les enjeux institutionnels et les logiques culturelles qui sous-tendent le dispositif rendront difficile toute intervention faite pour une meilleure prise en compte des spécificités des formateurs.

I. Le cadre de l'intervention : ELEGIA Formation

Mon intervention peut être considérée comme l'une des nombreuses ramifications de l'histoire de la structure qui la porte : ELEGIA Formation. La culture de cette entreprise, son organisation interne, ses rapports avec les autres sociétés, au sein du groupe ou en dehors, et ses choix stratégiques ont contribué à un moment donné à faire émerger un cadre qu'une demande d'abord puis une intervention vont remplir, peut être même déborder, sans jamais cependant cesser de s'y référer. La compréhension de ce cadre de référence devient dès lors indispensable pour situer la genèse de mon chantier, éclairer les raisons de ses tergiversations, mais aussi mes choix et étonnements et, in fine, les fruits de cette longue période de travail.

Le cadre de mon intervention se situe à deux niveaux : il est tout d'abord générique. C'est celui d'un organisme de formation issu d'une société d'éditions juridiques qui s'est construit sur la base d'un métier clé, défini à la croisée de l'expertise matière et de l'ingénierie commerciale : le consultant en formation. Il est ensuite plus spécifique au domaine dans lequel j'ai été positionné, le e-learning et la certification : c'est l'une des concrétisations de la quête de l'innovation comme levier de croissance dans un marché de la formation soumis à une concurrence toujours plus rude. J'entamerai donc cette première partie du mémoire par une description d'ELEGIA en insistant tout particulièrement sur le rôle central du consultant en formation, puis, progressivement, par le truchement du nécessaire recours à l'innovation, je m'attacherai à préciser dans ce contexte les éléments qui « collent » à mon intervention : le développement d'un domaine lié au e-learning et abordé sous l'angle exclusif du partenariat commercial et l'orientation de plus en plus accentuée vers la certification universitaire des formations.

1. Présentation d'ELEGIA Formation

ELEGIA Formation¹ est un organisme de formation généraliste qui intervient dans les thèmes du droit, et tout particulièrement du droit social (et par extension de la gestion des ressources humaines), mais aussi de l'immobilier, de la représentation du personnel (comité d'entreprise, délégué du personnel, Comité Santé Hygiène Sécurité au Travail), du management ainsi que du droit des affaires et du développement personnel². La société, sous forme de SARL, compte une quarantaine de salariés et emploie par an 350 formateurs indépendants sur des périodes plus ou moins courtes pour répondre aux besoins de ses clients (formations intra-entreprises) ou pour assurer les prestations présentées dans le catalogue sous forme de formation (formations inter-entreprises) ou de conférences (événements organisés sur une journée et un thème d'actualité regroupant jusqu'à une centaine de participants). Dans le marché de la formation professionnelle, ELEGIA Formation est qualifiée d'organisme pluridisciplinaire à forte connotation juridique. Elle se situe donc entre les structures de droit privé généralistes, comme CEGOS, DEMOS ou encore EFE et les spécialisées dans un secteur particulier.

ELEGIA Formation est une filiale du groupe des Éditions Francis Lefebvre Sarrut, qui est le premier éditeur juridique français avec des marques comme Dalloz, Francis Lefebvre ou encore les Éditions Législatives. ELEGIA était d'ailleurs un service de cette dernière société avant d'être filialisée en 1985.

1 Je garderai tout au long de ce mémoire la typographie officielle d'ELEGIA, c'est-à-dire un nom écrit uniquement en majuscules.

2 Pour une présentation plus complète de l'offre d'ELEGIA Formation, cf. www.elegia.fr

Le groupe, qui emploie environ 2.000 collaborateurs, est contrôlé par un actionnariat familial qui détient, via une holding, 66% de ses actions. Des membres de la famille (directement ou par un jeu d'alliances) sont d'ailleurs représentés dans certaines des sociétés du groupe, à des postes d'importance variée. L'appartenance à un groupe familial est essentielle pour les salariés de l'ensemble des sociétés qui y voient un gage de stabilité et de continuité dans la politique de développement menée.

2. ELEGIA Formation, une entreprise-communauté ?

S'appuyant sur les grilles développées par Sainsaulieu, Osty et Uhalde dans *les Mondes Sociaux de l'Entreprise* pour qualifier l'organisation et la culture de la structure ELEGIA, on serait tenté de la rapprocher du modèle *Entreprise-Communauté* tout en le nuancant sur certains de ses aspects. La société s'est en effet structurée sur la base de la recherche d'une certaine flexibilité et autonomie d'organisation reposant sur une culture professionnelle forte et une recherche d'innovation constante pour faire face de manière réactive à la pression de l'environnement concurrentiel. La figure du fondateur, même si elle ne fait pas l'objet d'un culte, et toujours incarnée par l'actionnariat familial et joue un rôle fédérateur renforçant un sentiment d'adhésion déjà fortement porté par la culture professionnelle des salariés.

a) Les contraintes de marchés

Une des spécificités d'ELEGIA est qu'elle subit un double environnement concurrentiel. Celui du marché de la formation, auquel sont soumis tous les organismes de formation, mais celui exercé au sein même du groupe auquel l'entreprise appartient. La tension liée à ce dernier semble d'autant plus forte qu'il existe une certaine perméabilité des sociétés composant le groupe et rassemblées dans un pôle formation.

– L'environnement concurrentiel externe au groupe

La première contrainte tient à l'environnement concurrentiel externe. La formation professionnelle continue, du fait du nombre importants d'acteurs impliqués et de la grande diversité des modalités d'accès à la formation, représente en France un marché dense, complexe et confiné à une échelle nationale. Les organismes de formation privée qui en constituent un des acteurs majeurs, reflètent l'importance et la diversité de ce marché. En 2007, ils représentaient un chiffre d'affaire de 3,5 milliards d'euros, répartis de manière fortement inégale³. 3% des plus des 7.000 organismes recensés⁴ s'accaparent les 2/3 de ce chiffre d'affaire. Par ailleurs, il est d'usage de classer les organismes de formation en trois catégories : ceux qui ont un champ d'intervention unique (les langues, la bureautique, la comptabilité, etc.), ceux qui en cumulent deux ou trois et enfin les organismes de plus grande taille qui proposent une offre polyvalente.

ELEGIA se classe parmi les organismes polyvalents de taille importante, même si son offre gravite autour des métiers du droit. Elle n'est donc pas positionnée sur un marché de niche, ultra-spécialisé sur une matière ou encore orienté vers un public très ciblé mais rentre en concurrence directe avec les plus grosses sociétés du secteur de la formation professionnelle continue, dont les majors CEGOS et DEMOS. Cette concurrence est aujourd'hui encore exacerbée par la baisse relative du financement dédié à la formation et par la réorganisation qu'impose la loi du 25 novembre 2009 qui

3 Tous les chiffres cités sont tirés du rapport *Étude quantitative et qualitative relative aux métiers et à leurs évolutions dans le cadre des travaux de l'Observatoire prospectif des métiers et des qualifications de la branche des organismes de formation privés*, Observatoire prospectif des métiers et des qualifications de la branche, mai 2010. Le rapport est téléchargeable à l'adresse suivante : www.pourseformer.fr/uploads/media/110-Synthese_Etude_cartographie_du_secteur_avril_2010-1.pdf

4 Il s'agit des organismes ayant la formation comme activité principale

impacte fortement le secteur par la création le Fond Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels (FPSPP) et en soumettant l'agrément des organismes paritaires collecteurs à un seuil de collecte supérieur à 100 millions d'euros. Cependant, même avec un volant financier réduit, les dépenses liées à la formation étant fortement encadrée par la législation, restent malgré tout assurées d'être reconduites d'une années sur l'autre. Seule leur importance peut être sujette à variation. La forte concurrence et la prévisibilité des dépenses sont deux des éléments définissant la contrainte de marché, l'une des dimensions de l'entreprise communauté.

Cependant, si la concurrence est régulièrement observée et analysée pour faire évoluer l'offre de formation d'ELEGIA dans un soucis de se démarquer ou, au contraire et bien souvent, de s'aligner sur ce que proposent les autres organismes de formation privés, notamment dans la période importante de conception du catalogue annuel, elle n'était pas autant présente et autant scrutée que la concurrence proposée par les sociétés de formation appartenant au même groupe. C'est à surtout à partir de celles-ci que va se positionner ELEGIA.

– L'environnement concurrentiel interne au groupe

Le second tient quant à lui à une combinaison d'éléments économiques et politiques. Le groupe des Éditions Francis Lefebvre-Sarrut compte quatre sociétés de formation, toutes réunies au sein d'un pôle dédié. Chaque société se démarque par une identité forte, liée soit à son public, les métiers judiciaires pour Dalloz Formation par exemple ou encore les experts techniques et cadres supérieurs pour Francis Lefebvre Formation, soit à un champ d'expertise historique, le droit social pour ELEGIA ou le management pour CSP Formation. De larges pans de l'activité de chacune de ces sociétés se chevauchent cependant mutuellement et les conduit irrémédiablement à se trouver en situation de concurrence, notamment lors de réponses à appels d'offres.

Cette tension concurrentielle aurait pu être résorbée par le rôle régulation de la part du Pôle Formation. Mais la faiblesse de la coordination qu'il met en œuvre associée à la vision du groupe qui considère le marché de la formation comme suffisamment vaste pour absorber l'activité de toutes les structures et qui, de surcroît, les invite à se projeter sur le marché historique des autres, les contraint à se trouver en situation d'alterner coopération et concurrence, et souvent de jouer sur les deux tableaux à la fois : il s'agit alors de partager une information en réunion tout en jugeant le degré de précision à partir duquel on risque de perdre un avantage concurrentiel. Ce jeu tout en nuances où chaque propos doit être pleinement mesuré exerce une tension d'autant plus forte que les sociétés savent que leurs résultats respectifs seront comparés chaque année. ELEGIA se trouve donc prise en étau, au même titre que ses consœurs, entre la pression concurrentielle qui vient de l'extérieur du groupe et celle qui est portée par le groupe. Cette dernière s'avère d'autant plus forte qu'elle est institutionnalisée et que les challengers sont connus.

La pression exercée par le marché de la formation rentre clairement dans la catégorie de contrainte de marché, élément constitutif de l'entreprise communauté. Celle portée par le groupe pourrait répondre plus à une contrainte tutélaire dans la mesure où elle est exercée par un sommet stratégique de l'entreprise. Mais celle-ci s'incarne dans une activité de contrôle (sur les moyens, les objectifs, l'organisation) qui ne reflète pas exactement le schéma du pôle formation du groupe qui se contente d'exciter la compétition entre ses sociétés membres et à ce titre constitue bien une pression supplémentaire extérieure.

b) A la recherche de l'innovation

Cette double concurrence va dès lors aiguillonner une recherche constante d'innovation.

Contrairement à l'entreprise-communauté qui est fondée « *sur un principe de rupture avec un ordre ancien en raison d'un avant-gardisme en matière de produit, de procédé technique, de concept de vente, de production ou de distribution* », ELEGIA ne procède en tant que telle d'une innovation mais va l'utiliser comme « démarqueur » sur le marché de la formation. Cette recherche va d'autant plus s'accroître que le marché va devenir dense et concurrentiel. Cette innovation s'incarne⁵ tout d'abord par le choix des thèmes des formations ou les objectifs pédagogiques qui vont constituer l'accroche auprès des clients. L'imagination trouve alors à s'exercer, tout particulièrement dans les domaines non techniques. Le catalogue 2010 d'ELEGIA proposait par exemple de développer ses pratiques managériales par le jeu du Tao. Mais aussi sur la façon dont les formations sont organisées : des nouvelles modalités de formation sont présentées (séminaires dits « *outdoor* » dans le catalogue 2010 qui se déroulent en dehors des salles de formation et abordent le thème traité à travers la cuisine, le sport, etc.), les sessions de formation se voient complétées d'un service en amont de la formation (aide à la recherche de financements) ou en aval (possibilité pour le stagiaire d'interpeller un formateur trois mois après la fin de son stage), ou de nouvelles technologies sont utilisées, notamment le e-learning.

Le principe d'innovation va être industrialisé à travers la conception du catalogue de formation. Chaque année, celui-ci devra être alimenté par de nouveaux stages, de nouveaux produits, de nouvelles façons de faire. Ce principe est donc structurellement incorporé dans l'organisation de l'entreprise. Il existe cependant une forte tension entre la recherche d'innovation indispensable à la survie de la société et la relation aux clients, qui rapproche encore plus ELEGIA du modèle de l'entreprise-communauté, cependant tout en la distinguant. Dans l'entreprise-communauté, les clients « *aiguillons identitaires* » est celui qui va « *justifier l'image de prise de risque et d'innovation qu'ils valorisent tout particulièrement.* » Or la prise de risque d'un organisme de formation est soigneusement pesée et donc limitée par les contraintes mêmes des clients. Les responsables de formation sont en effet tenus de veiller à ce que les stages qu'ils achètent impactent positivement le fonctionnement de leur entreprise, ou, tout au moins, que les participants en soient satisfaits. Ils doivent donc être rassurés sur l'efficacité de la formation dans son déroulement et dans ses effets, puisque eux-mêmes, à leur tour, seront jugés en interne sur leurs choix. Donc l'innovation est suscitée par le marché mais limitée par les clients et conduit l'organisme à ne considérer comme acceptables que celles qui ne constituent pas une prise réelle de risque, c'est-à-dire qui ne se présentent pas comme une rupture radicale avec les prestations qui ont jusqu'à présent constitué la relation avec le client.

c) L'organisation d'ELEGIA

L'organisation d'ELEGIA semble profondément marquée par deux traits forts : le cloisonnement de ses services et la place centrale qu'occupent les consultants en formation. C'est donc fort logiquement avec ces derniers que je commencerai à décrire la façon dont ELEGIA s'est organisée.

– Le consultant en formation

Le métier au cœur de l'activité d'ELEGIA est celui de consultant en formation⁶. Spécialisé sur une

5 J'entend par innovation la réussite économique d'une idée nouvelle sur un marché déterminé, la nouveauté résidant dans l'articulation entre le produit proposé et le type de marché auquel il est adressé.

6 Le terme « consultant » peut aussi bien s'appliquer au consultant clinicien qu'au consultant en formation et donc

thématique clairement identifiée (le droit, l'immobilier, la santé-sécurité, le management, l'action sociale ou encore les institutions représentatives du personnel), les fonctions du consultant en formation gravitent autour de la gestion et du développement de son offre, de la coordination avec les autres services de la société et les formateurs qui vont animer les stages définis -qu'il recrute et gère librement- ainsi que des relations et négociations commerciales avec ses clients. C'est par ailleurs sur lui que repose la recherche annuelle d'innovations.

Les consultants en formation font donc valoir une forte expertise thématique liée à une ingénierie commerciale. Si ils ont de part leur expérience quelques affinités avec l'ingénierie pédagogique, ils se reposent beaucoup sur le savoir-faire des formateurs avec lesquels ils travaillent pour la partie pédagogique des stages qu'ils conçoivent. Ils n'animent jamais de formation eux-mêmes et ne sont donc que très rarement en contact direct avec les bénéficiaires finaux de leur offre. Leurs interlocuteurs habituels sont, outre les formateurs, les responsables de formation des entreprises clientes et les acheteurs pour les sociétés les plus importantes. Une des conséquences importantes de cet aspect est que les réponses aux besoins formulés ne procèdent que rarement d'une analyse de la situation de travail du bénéficiaire de la formation qui se verra in fine imposé le dispositif retenu. La solution formative doit dès lors et avant tout emporter l'agrément du responsable de formation ou de l'acheteur. L'aspect commercial, concernant la tarification jour, le nombre de journées de préparation budgétées ou encore la prise en charge de l'impression des dossiers de formation, l'emporte largement sur une ingénierie pédagogique réduite à sa portion congrue dès lors qu'elle ne constitue pas un avantage commercial évident. Il existe même une certaine condescendance vers tout ce qui relève de la pédagogie sans dimension immédiatement commerciale. Ainsi, lors d'une de mes participations à la rédaction d'une réponse à un appel d'offres, le terme de « socioconstruisme » que j'avais mentionné a été immédiatement censuré, jugé trop intellectuel, alors qu'il caractérisait le dispositif proposé. De même l'emploi péjoratif « *pédagololo* » est régulièrement utilisé pour stigmatiser toute référence pédagogique qui ne rentre pas dans le cadre habituel des prestations fournies ni ne se présente comme un avantage commercial.

Les consultants ont un niveau de formation initiale élevé, Master 2 ou école de management. Certains ont exercé une activité professionnelle dans le domaine qu'ils gèrent et en tire un surcroît d'autorité. D'autres ont été directement recrutés à la sortie de leur université ou de leur école. Tous doivent veiller sans cesse à actualiser leurs connaissances de manière à proposer les formations les plus pertinentes et à répondre précisément aux attentes du client. La qualité de leurs différentes prestations et leur aptitude à fournir des réponses innovantes sont des aspects fondamentaux de leur activité. Tous les consultants en formation ont le statut de cadre. Leur expertise professionnelle et l'intuitu personæ de leurs relations tant avec les entreprises clientes qu'avec leurs formateurs leur confèrent une grande autonomie dans leur activité. Leur organisation est donc personnalisée et les moyens qu'ils mettent en œuvre pour arriver à leurs fins peu contrôlés. La prescription exogène qui s'impose à eux, tout du moins entendu comme « *injonction de faire venant d'une autorité* » (Daniellou, Six, 2000) est quasi inexistante sur les modes opératoires et les amènent souvent à devoir gérer seuls les imprévus et difficultés rencontrés. Ce qui importe pour le consultant, ce sont ses résultats, c'est-à-dire sa contribution au chiffre d'affaire de la société. Il est à noter qu'un système informatisé de contrôle et de partage de l'activité a été mis en place depuis quelques années. Allant à l'encontre de la culture du consultant qui y voit non seulement une immixtion injustifiée dans son travail mais en plus une « *bureaucratization* » de ses fonctions, il est très mal accepté et utilisé dans une approche extrêmement restrictive.

prêter à confusion. Afin d'éviter toute ambiguïté, j'utiliserai uniquement le groupe nominal « *consultant en formation* » lorsque je parlerai de cette catégorie d'acteurs et fait de celui de « *consultant* » un synonyme de « consultant en formation »

Il arrive que certaines réponses à des demandes clients requièrent l'implication de plusieurs consultants. Un réseau d'agences immobilières, par exemple, souhaite former ses responsables à la négociation du bail commercial sur des aspects comportementaux et techniques, impliquant le consultant en immobilier et celui en développement personnel. Une équipe va dès lors se constituer informellement, répondant point par point aux critères définissant l'organisation ad'hoc (Mintzberg, 1994) : forte mise en valeur de l'expertise professionnelle, groupement pluridisciplinaire et organisation horizontale avec un phénomène d'ajustement mutuel particulièrement important. Toutes les décisions prises par l'équipe, qu'elles concernent l'identité du consultant en formation pilotant l'équipe projet, l'orientation et l'originalité de la réponse à formuler, ou encore la stratégie à mettre en œuvre pour remporter le marché vont faire l'objet d'un consensus.

Si l'absence de formalisme permet de jouer l'avantage de la flexibilité des consultants en formation et donc de la réactivité face au aléas du marché, elle contribue aussi à les cloisonner dans leur domaine d'activité. Ainsi la coopération, dans la mesure elle sous-tend l'assurance que les consultants renormalisent à peu près de la même façon aussi bien sur un plan technique qu'éthique, est faible : chaque domaine d'intervention a ses propres spécificités et chaque relation avec un client est particulière et ne sauraient être transposés à un autre domaine. Le soucis de préserver son monopole d'expertise est largement partagé et renforce le cloisonnement des consultants en formation. Cette « atomisation » va impacter directement la construction du parcours professionnel qui va se bâtir au gré de négociations individuelles avec la direction hiérarchique, autre caractéristique de l'entreprise-communauté. Si aucun plan de carrière n'est défini a priori, la flexibilité de l'organisation ouvre des évolutions d'autant plus marquantes qu'elles sont adaptées à la personnalité et aux compétences du consultant en formation en bénéficiant, et conditionnées uniquement par les nouveaux objectifs commerciaux à atteindre. Ainsi récemment un nouvel échelon a été créé pour répondre aux souhaits d'évolution de deux collaborateurs, devenus depuis responsables de département. Aucune fiche de poste ni référentiel de compétence n'existe pour cette nouvelle fonction.

Mais un des aspects les plus saillants de cette absence de formalisme, du cloisonnement qui est tout autant subi que revendiqué, de la polyvalence des tâches et de la faible prescription exogène sur les modalités opératoires de la fonction de consultant en formation est l'autonomie qui en découle. Cette autonomie procédurale est peut être le soutènement qui configure le plus fortement les relations au sein de la direction exécutive. Elle ne répond pas à un choix initial des consultants en formation ni n'est le fruit d'une revendication ou d'un conflit social. Elle s'impose au contraire : elle est prescrite par l'organisation et va accroître la charge mentale qui pèse sur les consultants en formation. Ceux-ci devront jongler entre différentes missions, abandonner un travail en cours pour répondre à un appel d'offres, subir de fortes contraintes de rythmes et être capables de répondre immédiatement à une sollicitation venant de la hiérarchie. Ils sont régulièrement placés face à des injonctions paradoxales : ils se voient assignés des objectifs sans pour autant avoir les moyens nécessaires pour y répondre, ou demandés de maintenir un haut niveau de qualité dans les prestations fournies tout en en réduisant le temps consacré.

Parallèlement, il existe une sorte de concurrence entre les consultants en formation qui fonde leur reconnaissance sur la réussite du département qu'ils gèrent. Certaines matières sont par exemple mises en valeur : le droit social, pour des raisons historiques mais aussi parce qu'il génère un bon résultat ou encore la santé au travail et les institutions représentatives du personnel du fait de la facilité d'accès aux financements (le budget de formation est obligatoirement pris en charge par l'entreprise). D'autres au contraire semblent se situer à la marge. Le département de comptabilité-gestion-financière par exemple souffre de la concurrence avec la société Francis Lefebvre Formation et ne fait clairement pas parti des axes prioritaires de développement d'ELEGIA, ni le département d'action sociale, de part le particularisme de sa cible (des établissements sociaux et

socio-médicaux, souvent organisés sous forme associative). Cette comparaison est manifestée aussi bien dans des cadres formalisés, la réunion hebdomadaire, qu'informels, les discussions pendant les temps de pause. Elle va pousser les uns à agir pour conserver l'importance de leur secteur et les autres à le développer, la reconnaissance professionnelle se faisant à l'aune de la progression de leur chiffre d'affaire respectif. Il s'agit ici d'une autre sorte de prescription qui va se surajouter à la prescription procédurale : celle qui émane des discussions avec les pairs, qui est la prescription du collectif de travail (Daniellou, 2002) et qui est elle-même couplée avec une prescription interne qui va pousser chaque consultant en formation à se juger à l'aune de son voisin.

L'autonomie engendrée par la prescription exogène procédurale conduit donc à accentuer la prescription du collectif du travail et par ricochet celle qui prend source dans le consultant en formation lui-même. Cette organisation peut être dès génératrices de souffrances mentales (Hamon-Cholet, Yahou, 2002) et conduire à des phénomènes de stress important, voire de burn-out.

Le large éventail de leurs fonctions, la forte visibilité de leur poste (les consultants sont présentés dans les catalogues de formation) et la densité du tissu relationnel dans lequel ils sont imbriqués, leur habilité à s'adapter à un marché mouvant d'un côté et l'absence de structuration, les faibles jeux de coopération, la diversité des parcours et la personnalisation du poste occupé de l'autre, bref cette combinaison d'éléments institutionnels et informels en font un groupe professionnel dans la terminologie de Claude Dubar : « *un ensemble flou, segmenté, en constante évolution, regroupant des personnes exerçant une activité ayant le même nom doté d'une visibilité sociale et d'une légitimité politique suffisantes, sur une période significative* » (Dubar, 2003). Ce groupe professionnel repose sur un jeu de socles solides : le statut, le niveau d'étude, l'expertise métier, l'autonomie, la relation clients, des rites qui leur sont propres (la réunion hebdomadaire, une tenue vestimentaire adaptée à leur statut, le café partagé le matin, etc.) et un affectif fort qui les lie à l'entreprise et tend à susciter un investissement se concrétisant par une large amplitude des plages horaires travaillées. Le pourtour de ce groupe est cependant instable et constamment en construction : la reconnaissance de leur métier s'appuyant sur une dimension pédagogique et commerciale ne peut venir que des relations que les consultants entretiennent à l'intérieur et à l'extérieur de la société : leurs fonctions ne font pas l'objet d'une standardisation interne ou externe⁷ et le même titre dans un autre organisme de formation peut recouvrir une réalité toute différente. Le rôle du client est tout particulièrement important car il va valider la pertinence et la qualité de la prestation fournie ou la réorienter, confirmant ou faisant évoluer le faisceau d'activités du consultant.

– La direction exécutive

Le directeur exécutif est le supérieur hiérarchique direct des consultants en formation. Lui-même ancien consultant en formation, son activité s'inscrit à son tour dans le logique de l'entreprise-communauté telle que décrite par Osty, Sainsaulieu et Uhalde : les relations hiérarchiques se déclinent sur le mode de la négociation et de la proximité sociale et professionnelle. Cette proximité est symboliquement incarnée par la porte systématiquement ouverte de son bureau. La technicité des dossiers gérés par les consultants est telle qu'il les appuie uniquement sur sollicitation et sur des aspects généraux ou commerciaux. Seul l'entretien annuel est à peu près formalisé avec l'utilisation d'une grille d'évaluation. Cet entretien est cependant relativisé dans son déroulement et dans ses effets. Les relations nouées quotidiennement entre les consultants et leur directeur ainsi que la disponibilité de celui-ci font qu'il est plus vécu comme un rite obligé que comme un véritable point

⁷ La fiche K2101 du répertoire ROME – le conseiller en formation – décrit des activités et responsabilités que l'on retrouve dans le poste de consultant-formation d'ELEGIA Formation. Mais les dimensions relationnelle et commerciale de ce dernier métier excèdent largement le descriptif de la fiche ROME.

d'étape ouvrant à échanges. Dans la même logique, une réunion d'une durée d'une trentaine de minutes est organisée de manière hebdomadaire. Celle-ci reste le lieu de la communication des derniers résultats du chiffre d'affaires et du partage de quelques consignes et rappels d'ordre administratif. Le partage de l'information sur l'activité elle-même reste faible. Des tentatives de création, au cours de cette réunion, de groupes de travail sur la capitalisation d'un savoir-faire pédagogique ou commercial ont toutes échoué, ce partage de connaissances allant à l'encontre de la culture des consultants en formation qui considèrent un point hebdomadaire d'une trentaine de minutes comme déjà trop long. Le directeur exécutif joue aussi au profit des subordonnés un rôle important d'interface vis-à-vis de la gérante d'ELEGIA, sa propre supérieure hiérarchique. Il porte auprès d'elle les résultats des négociations conclues avec ses consultants en formation et tente de les faire valider.

– Les autres services d'ELEGIA : support et direction

Les autres services de la société s'inscrivent en périphérie des activités des consultants en formation et ne prennent de sens que par rapport à elles. En amont de la formation on trouve une petite équipe marketing de cinq personnes, bien plus axée sur la gestion de fichiers clients que sur la définition de nouveaux produits. En aval on trouve un Service Relations Clientèles (SRC), un comptable et son assistant. Si l'organisation du service marketing paraît se rapprocher de celui des consultants, quoique sur un mode beaucoup plutôt segmenté, de part son autonomie et l'absence de formalisation des relations hiérarchiques, celle du SRC est radicalement différente. Ce dernier service compte neuf personnes, essentiellement des employés, faisant de lui le plus important après celui des consultants en formation. L'organisation emprunte ses caractéristiques tantôt au modèle de la bureaucratie consensuelle ; des relations courtoises mais distantes avec la hiérarchie et un souci de maintenir des conditions de travail de qualité, tantôt à l'entreprise-communauté avec l'importance de la satisfaction du client et enfin pour une bonne part à un modèle d'entreprise plutôt duale lorsqu'on prend en compte la volonté de rationalisation de l'activité ainsi que la répartition des tâches au sein de ce service.

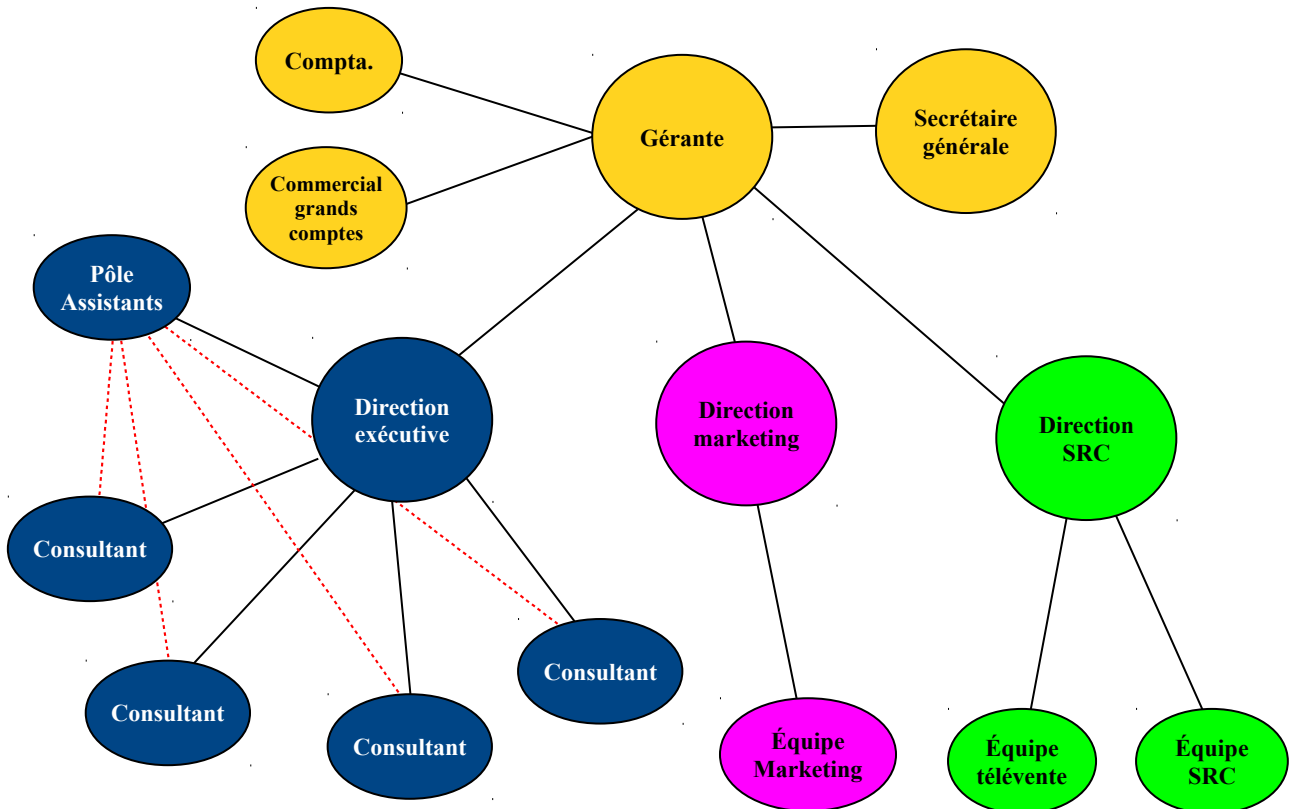
Quant à la direction, elle se compose d'un directeur par service (marketing, SRC, exécutif) et d'une secrétaire générale chapeautés par une gérante. A l'exception du marketing et de l'exécutif, les membres de la direction sont des anciens salariés des Éditions Législatives. Ils travaillent donc pour ELEGIA depuis sa création.

L'importance de la place des consultants-formation qui incarnent l'expertise d'ELEGIA et donc un large pan de son identité, des logiques de fonctionnement différentes vont conduire à une organisation très cloisonnée des services. Les interactions professionnelles ont comme finalité de fournir à chacun les éléments dont il a besoin pour mener à bien son activité et ne s'inscrivent pas dans une logique qui amènerait à formaliser des relations entre les différents services. L'information a donc du mal à circuler de manière fluide, générant un sentiment de part et d'autre de ne jamais avoir la bonne information. Il est d'ailleurs frappant de voir que ce cloisonnement s'incarne dans la répartition des bureaux : le bâtiment est séparé en deux par une large porte coupe-feu. D'un côté de celle-ci se trouve l'ensemble de la direction exécutive. De l'autre, les autres services. Ceux-ci vont être à leur tour compartimentés : le SRC partage deux bureaux et un *open-space* d'un côté, et tout à l'opposé se trouve le marketing. La disposition des espaces fait qu'il est tout à fait possible pour chacun de ne pas croiser le collègue d'un autre service pendant plusieurs jours.

– Des services cloisonnés , mais réunis par une forte adhésion au groupe

L'organisation d'ELEGIA, avant mon arrivée, pourrait-être sommairement schématisée ainsi (les traits rouges et en pointillés représentant les liens fonctionnels) :

Organigramme ELEGIA



Si les services sont très cloisonnés les uns par rapport aux autres, si « *la sphère identitaire* » d'ELEGIA repose avant tout sur le métier de consultant en formation, créant un certain déséquilibre entre les fonctions mises en avant par la société dans sa communication et les autres, l'ensemble des collaborateurs partagent une adhésion commune à l'histoire du groupe, son évolution mais surtout à la présence d'une holding familiale à sa tête. Des représentants de cette familles occupent, ou ont occupé, des postes de direction dans l'une ou l'autre des sociétés, donc en tant que salariés du groupe, renforçant ainsi la visibilité de la famille actionnaire et le caractère communautaire de l'entreprise. Le capital social tenu entre les mains des membres d'une même famille représente pour nombre de salariés un gage important de protection et de fiabilité qui n'est pas sans rappeler les entreprises paternelles de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle.

3. Le e-learning et la certification comme vecteurs d'innovation

La pression exercée par les concurrences interne et externe au groupe et externe contraignent ELEGIA à chercher à innover pour conserver sa place sur le marché de la formation. Cette recherche d'innovation va s'incarner dans la volonté de proposer des formations délivrant une certification, homologuée ou non par l'État d'une part et parallèlement de construire une offre commerciale en e-learning. Le rapprochement avec des universités et des sociétés conceptrices de modules e-learning va dès lors s'affirmer comme un axe stratégique de développement.

a) Le e-learning : les raisons d'un changement d'orientation stratégique

Jusqu'en 2008 le e-learning était inexistant dans l'offre de formation ELEGIA. La société avait jusqu'alors fait preuve de méfiance vis-à-vis de ces nouvelles modalités de formation qui avaient déjà suscité un engouement dans les années 90, portées par une aspiration au « tout technologique » (Claude Allègre, alors ministre de l'Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie voyait en novembre 1997 dans Internet « *un changement profond de civilisation et de pédagogie* » (Glikman, 2002)) avant de s'effondrer brutalement avec l'éclatement de la bulle internet en 2000. Il est à noter que cette position a été renforcée par le fait que la gérante d'ELEGIA avait travaillé dans ce qui s'appelait alors l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) pour le compte d'un grand groupe et avait pu assister à la *dégriserie* douloureuse du tout technologique.

Cette position a été néanmoins revue il y a quelques années à lumière de nouveaux éléments. Tout d'abord un marché qui semblait beaucoup plus solide qu'il y a dix ans et, mieux encore, qui commençait à enregistrer une forte croissance qui ne s'est pas démentie depuis⁸. Puis une meilleure réceptivité au e-learning de la part des responsables de formation et de ressources humaines, notamment lorsqu'il est couplé avec des formations en salle. La loi, à son tour, est venue conférer une légitimité au e-learning : il est ainsi défini sous l'appellation Formation Ouverte à Distance (FOAD) par une circulaire de la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle en juillet 2001⁹, ce qui lui permet de relever, comme toutes les actions de formation, de l'article L900-1 du code du travail. Stratégiquement, il commence par ailleurs à devenir important de pouvoir présenter du e-learning aux entreprises clientes afin de démontrer la capacité d'ELEGIA à proposer une offre complète et multimodale. Enfin, comme nous l'avons vu, le e-learning est un facteur d'innovation important. Il vient donc renforcer le caractère entreprise-communauté de la société.

La réforme récente de la législation de la formation semble confirmer la pertinence de cette nouvelle position : le Congé Individuel de Formation hors temps de travail ainsi que la liquidité du DIF résonnent favorablement aux caractères individualisés et décloisonnés du e-learning qui s'adresse plutôt aux individus qu'aux groupes et en dehors des espaces normalement dédiés à la formation. Jusqu'à la création du Fond Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels qui en contraignant les financements disponibles pour la formation pourrait encourager le recours à des modules e-learning préformatés (dits « modules sur étagère »), proposés à des tarifs extrêmement attractifs¹⁰.

Le e-learning représentant un coût de conception extrêmement élevé, ELEGIA avait besoin de se positionner en tant que partenaire commercial d'une société conceptrice de e-learning et non

8 Entre 2009 et 2010, le marché du e-learning a enregistré un taux de progression de 20% contre 1,4 pour le marché de la formation professionnelle continue. Source : enquête Kelformation/IFOP – mars 2010

9 Circulaire DGEFP n°2001/22 du 22 juillet 2001

10 Dans son catalogue, ELEGIA propose des modules sur étagère à partir de 17€ HT la licence – la durée d'apprentissage est évaluée à environ 30-45 minutes.

comme organisme concepteur ; la première s'occupant uniquement de la promotion et de la vente de modules, à travers son catalogue et reversant à la seconde un pourcentage des ventes réalisées. Elle a été ainsi amenée mener un jeu d'alliance avec un certain nombre de petites structures techniques ce qui lui permet de proposer dans son catalogue une offre représentant environ mille heures de e-learning tout en ayant elle-même fait concevoir que deux.

b) L'importance croissante des formations certifiantes

Parallèlement la présence des entreprises dans la formation universitaire ne cesse d'augmenter. Une note d'information du Ministère de l'Éducation Nationale¹¹ définit la part des entreprises et OPCA dans le financement est passé de 38 à 46% entre 2003 et 2008, illustrant un véritable intérêt pour les formations certifiantes universitaires, tout particulièrement celles de niveau 1 et de niveau 2.

Cet engouement pour des formations *labellisées* est l'une des réponses à la crainte engendrée par la fin des parcours professionnels linéaires ; aujourd'hui une grande partie des salariés cumulent au cours de leur carrière professionnelle de plus en plus longues plusieurs emplois, souvent dans des structures différentes. La formation devient dès lors un enjeu capital autant pour le contenu qu'elle apporte, l'actualisation ou l'acquisition de connaissances et de savoir-faire, que pour ce qu'elle laisse à voir en fait d'acquisition de connaissances ou d'expertise technique. ELEGIA a donc développé des stages dites « certifiants » (donnant accès à un titre non reconnu par l'État mais plus longs – souvent une dizaine de jours - et plus structurés que les autres formations de son catalogue. Par ailleurs, l'obtention du titre est conditionné à la réussite d'un examen de sortie, présenté à quelques exceptions près sous forme de quiz) et des partenariats avec des facultés pour afficher une offre diplômante universitaire. A l'instar du e-learning, ce partenariat est uniquement a minima. ELEGIA prenant essentiellement en charge la communication sur le diplôme à travers son site ou son catalogue.

Si le succès des partenariats universitaires, dès lors qu'ils sont vécus à travers le prisme étroit d'une communication dans un catalogue de formations, est faible, le partenariat contribuant surtout à donner une image universitaire à ELEGIA, il n'en est pas de même avec les stages certifiants. Le nombre de stagiaires inscrits à l'une ou l'autre de ces formations est en croissance, poussant la direction à démultiplier cette partie de son offre commerciale, tout en cherchant à monter des programmes avec des institutions susceptibles de délivrer des diplômes d'État, comme peut le faire l'IAE de Caen sollicité en 2007.

4. A la croisée du e-learning et de la certification : le partenariat avec l'IAE de Caen

Le partenariat avec l'Institut d'Administration de Caen (IAE), spécialisé dans le développement et la gestion de formations universitaires en e-learning, pour proposer la Licence en Management des Entreprises (LME) permet à ELEGIA d'avancer en même temps sur une formation diplômante et du e-learning, tous deux donc axes de développement de la société. Je décrirai rapidement la LME avant de définir les intérêts des deux structures qui se sont liées par ce partenariat.

a) Présentation de l'IAE de Caen

L'IAE de Caen a été créé en 1956 au sein de l'université de Caen-Basse Normandie. Cet établissement universitaire s'est fait remarqué par sa politique de développement de formations en e-learning, portée par le Polytechnicum de Normandie, une association regroupant l'université de Caen-Basse Normandie, les Chambres de Commerce et d'Industrie du Havre et de Caen et Ingénium, cette dernière structure étant dédiée à la réalisation technique des formations en ligne et

11 Note d'information du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche n°11-02, janvier 2009

fournissant la plate-forme numérique les hébergeant¹². L'IAE de Caen a été ainsi distinguée en 2006 comme l'un des huit centres européens de référence en enseignement supérieur pour la mise en œuvre de formations e-learning¹³. La LME constitue l'axe fort de son offre universitaire.

b) La Licence en Management des Entreprises (LME)

La LME n'est pas simplement une licence universitaire. C'est avant tout une licence professionnelle, qui s'inscrit donc dans la volonté affichée de l'université de se rapprocher du monde de l'entreprise, et qui se déroule en ligne, ou à distance, permettant de toucher un public beaucoup plus vaste que son équivalent organisé en salle.

– Une licence professionnelle

La LME est une formation professionnelle de niveau II délivrant un diplôme habilité par l'État et inscrit au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP). Ce cursus universitaire est uniquement décliné en formation continue. Les étudiants ont au moins 3 années d'expérience professionnelle et un diplôme de niveau III. Un système de validation des acquis professionnels (dit la « VAP 85 », faisant référence à l'année de publication du décret organisation ce dispositif) permet cependant aux personnes n'ayant pas le titre initialement requis pour suivre la formation de postuler dès lors qu'elles font valoir une expérience professionnelle conséquente et pertinente par rapport à son contenu.

L'objectif de la Licence en Management des Entreprises est d'aborder l'entreprise de manière transversale (approche par ses différents services) et sous l'angle managérial. Les matières traitées permettent d'acquérir les fondamentaux de la gestion d'activité (comptabilité générale, gestion financière, droit des affaires,...), de projet (gestion de projet, Business Plan) et d'équipe (management situationnel, le manager et la motivation, gestion du stress en situation managériale...). Les étudiants sont amenés par ailleurs à s'initier aux logiques des autres services de l'entreprise, notamment les RH, le marketing et la production. La durée de la formation est évaluée à 350 heures.

Tant les thèmes traités par la licence que les critères d'admission appellent à un dialogue entre l'expérience des étudiants et le contenu de la formation. Ceux-ci doivent dès lors suivre leur cursus tout en étant en activité ou en situation de création d'entreprise. Si ce n'est pas le cas, ils seront contraints d'effectuer au cours de l'année d'études un stage en entreprise pour une durée d'environ 420 heures.

Les personnes intéressées par ce cursus possèdent déjà une expertise, souvent technique (chargé RH, comptable, vendeur...) et souhaitent l'exercer à un niveau gestionnaire en passant responsable de services ou en créant leur propre activité. Cette formation s'adresse donc plutôt à des cadres intermédiaires ou ayant vocation à le devenir, ainsi qu'à des créateurs d'entreprises. On trouve aussi beaucoup d'étudiants qui souhaitent sécuriser ou faire reconnaître leur parcours professionnel en acquérant un diplôme d'état. Dans ce dernier cas, la valeur du titre est tout aussi importante, si ce n'est plus, que son contenu, ce qui conduit à une motivation et à une exigence forte vis-à-vis de la licence et de son organisation. Enfin, certains étudiants ont un projet de formation plus vaste. La LME est alors pour eux une étape, un point d'accès pour une formation de niveau 1, souvent un Master 2.

12 Les liens entre l'université, l'IAE et Ingénium sont très étroits. Le directeur actuel d'Ingénium a ainsi fait ses études à l'université de Caen-Basse Normandie et a été responsable des formations continues à l'IAE

13 Étude InnoUniLearning de la Commission *Société de l'Information et Média* de l'Union Européenne - 2006

La LME n'est pas qu'une formation universitaire classique puisque c'est une licence professionnelle. Elle s'inscrit dès sa création, en 1999, comme à la croisée des chemins entre l'université et l'entreprise. Les représentants de ces deux entités ont défini ensemble le contenu de la formation, et si les intervenants sont tous des enseignants, quelques uns d'entre eux affichent un parcours dans le secteur privé marchand. L'enseignement se veut donc pragmatique, collant au plus près du monde de l'entreprise et du marché de l'emploi. Le rapprochement avec ELEGIA, dans ce sens, loin d'être sans fondements ou trop atypique, reposait sur une base largement partagée : des professionnels en activité, un ancrage dans le secteur marchand et un soucis d'outiller les étudiants de telle sorte qu'ils puissent être compétents sur leur lieu de travail.

– Une licence « en ligne »

La LME est présentée sous deux modalités différentes, en salle ou en ligne. Dans un cas comme dans l'autre, l'équipe pédagogique, son responsable, le contenu du cursus et les modalités d'évaluation restent les mêmes. Seule l'organisation du dispositif change. Chaque année, ce sont 100 étudiants qui suivent cette formation dont environ 50 en e-learning.

L'organisation de la version en ligne de la Licence en Management des Entreprises est fondée sur deux principes : tout d'abord le contenu de la formation et les outils pour l'animer sont déposés sur une plate-forme numérique, accessible à partir d'un poste informatique connecté à Internet¹⁴. D'autre part des temps de rassemblement sont organisés, soit facultativement pour revoir et approfondir ou s'exercer sur les matières abordées, soit obligatoirement avec les évaluations semestrielles.

L'étudiant qui se connecte à la plate-forme numérique, site internet sécurisé et spécifiquement dédié qui va constituer son environnement d'apprentissage, va donc trouver en ligne tout le contenu de son cursus universitaire. Celui-ci s'articule par thème de la manière suivante : Les objectifs, capacités visées et conseils méthodologiques sont rapidement présentés sur une page en format HTML. Une petite séquence vidéo suit qui met en scène l'enseignant chargé de la matière traitée. D'une durée courte, de une à trois minutes, cette vidéo a pour objectif de présenter de manière synthétique le cours et tout l'intérêt qu'il y a de l'étudier. Le cours en lui-même s'incarne dans un document sous format PDF, appelé « le mag », d'une longueur qui varie d'une quinzaine à un peu moins de 50 pages. L'étudiant découvre à la suite de ce cours un tableau synthétique qui en reprend les principales notions abordées. Une succession de petits exercices d'auto-évaluation lui permet alors de s'auto-évaluer. Présentés généralement sous forme de QCM, ils peuvent être aussi plus ludiques : pendu, mots croisés, jeux vidéos. Enfin, un cas pratique, appelé Training, sous format PDF, vient clore ce déroulé pédagogique. L'objectif du cas pratique est de permettre à l'étudiant de s'entraîner notamment en vue des examens. Des éléments de réponses lui sont fournis à la fin du document.

Cette structure se retrouve dans chaque matière avec parfois quelques légères différences : un peu plus d'exercices vidéos pour les thèmes comportementaux (par exemple *Gérer son stress en situation managériale*), parfois des interviews filmés de professionnels en activité pour appréhender la logique d'autres services (*Logistique et gestion de la production*) ou encore une multitude de training pour les thèmes nécessitant une assimilation par les exercices (*Gestion financière*).

L'étudiant trouvera par ailleurs des outils qui lui permettent de communiquer avec les enseignants mais aussi avec ses pairs. Le forum tout d'abord, outil d'interactions asynchrone¹⁵, qui permet de

14 L'annexe 1 présente quelques copies d'écran de la plate-forme numérique. Cf. page 106

15 Le terme asynchrone est employé pour exprimer un décalage de temps entre une question posée et la réponse qui lui est apportée. Son opposé, synchrone, signifie quant à lui que la réponse immédiatement apportée à la question

poser une question relative au cours. L'enseignant répondra « *dans les plus brefs délais* » pour reprendre les termes de la présentation sur le site¹⁶. La webconférence ensuite, outil d'interactions synchrone, qui permet d'échanger en direct sous format de tchat. Planifiées à l'avance, elles durent une environ une heure et sont enregistrées. Si théoriquement la webconférence permet de s'exercer et de faire des cas pratiques, pratiquement elles offrent plutôt aux étudiants un espace où poser des questions sur le contenu du cours ou les modalités d'examens.

L'étudiant peut librement naviguer d'une matière à une autre, et au sein de chaque matière d'une ressource informatique à une autre. Le rythme des webconférences et des regroupements et des évaluations va cependant l'orienter dans l'ordre de matières à aborder et le guider tout au long de son apprentissage. Si il évolue librement, il n'en reste pas moins limité dans ses capacités d'interagir. Il n'existe pas par exemple d'outils qui lui permettrait d'annoter en ligne les cours. Il ne peut profiter non plus de la plate-forme pour travailler avec ses pairs : l'absence de « *wiki*¹⁷ » ou de solutions pour communiquer directement avec les autres étudiants le laisse seul face à l'ordinateur. Il existe certes un forum dédié aux étudiants, appelé « *La Cafet* »¹⁷, qu'ils peuvent librement enrichir. Mais son asynchronie associée au fait que chaque contribution est enregistrée et donc accessible par tous fait qu'il n'est que peu utilisé. Les étudiants sont donc encouragés à communiquer entre eux en dehors de la plate-forme et par leurs propres moyens (téléphone, messageries instantanées, etc.).

Enfin, des rassemblements sont organisés régulièrement. Certains ont pour objet de réunir les étudiants pour revoir le cours, faire des exercices et des cas pratiques. Ils sont alors appelés regroupements et sont placés en option dans le cursus. Les étudiants peuvent ne pas y assister ou ne se rendre qu'à une partie d'entre eux. 16 jours sont répartis en quatre temps tout au long de l'année universitaire, représentant un peu plus de 26% du temps d'apprentissage global. D'autres sont consacrés à l'évaluation. Ils sont alors obligatoires pour valider la formation et viennent clore chacun des deux semestres. Cinq jours par an sont consacrés à l'évaluation. L'évaluation revêt par ailleurs la forme d'un contrôle continu avec des devoirs que les étudiants doivent faire de chez eux et poster sur la plate-forme avant une date donnée.

c) Nature et intérêts du partenariat ELEGIA/IAE

Le partenariat qui lie ELEGIA à l'IAE se rapproche des autres partenariats que la société a noués : celle-ci promeut la LME auprès de ses propres clients, soit à travers son catalogue soit par des campagnes de communication plus ou moins ciblées. Mais il s'en démarque par le fait que l'IAE délègue la gestion de toute une promotion à ELEGIA. Celle-ci s'occupera donc non seulement de la commercialisation de la licence, mais en plus de la gestion administrative, du recrutement et du suivi des étudiants, de l'organisation des formations, des regroupements en salle et des examens. ELEGIA est donc tout autant un partenaire opérationnel que commercial. En contre-partie, elle s'engage à reverser à l'IAE un pourcentage des coûts pédagogiques qu'elle touche et à rémunérer les enseignants animant la formation.

Plusieurs conséquences vont découler de ce nouveau type de partenariat. La première est qu'il est profondément déséquilibré : si ELEGIA peut gérer sa propre promotion, elle n'en est pas moins tenue a minima de respecter les contraintes universitaires : les cours en ligne doivent être les mêmes que ceux de l'IAE, ainsi que les modalités et sujets d'examens, le nombre d'heure de formation, etc.. ELEGIA n'est d'ailleurs pas représentée dans les grandes étapes de la vie d'un étudiant : commission

posée.

16 Cf. <http://www.iae.unicaen.fr/elearning/pedagogie.php>

17 Un wiki est un site Web dont les pages sont modifiables par les visiteurs afin de permettre l'écriture et l'illustration collaboratives des documents numériques qu'il contient

pour valider une candidature ou jury¹⁸ pour délibérer sur l'admission au titre universitaire. Le responsable pédagogique de la LME auprès de l'IAE se verra commissionné une dizaine de jours par an pour « réguler¹⁹ » la gestion de la promotion ELEGIA, c'est-à-dire s'assurer que celle-ci se déroule selon les critères universitaires.

La seconde est que le modèle économique d'une promotion gérée par un organisme de formation ne peut être que le même que celui d'un établissement universitaire. ELEGIA a en effet une logique de rentabilité à court terme, et ne dispose pas, à l'instar de l'IAE, de corps professoral et d'autres formations similaires à la LME pour répartir ses coûts de fonctionnement. En outre, une entreprise ne facture pas toutes taxes comprises, contrairement à une université. ELEGIA était donc contrainte, d'une manière ou d'une autre, d'afficher un coût pédagogique supérieur à celui de l'IAE. Le choix a été fait de présenter le même chiffre que l'institut, mais hors taxes.

La troisième conséquence découle logiquement de la seconde : si le produit présenté sur le marché de la formation continue universitaire par ELEGIA est le même produit que l'IAE mais 19,6% plus cher, il fallait créer des facteurs différenciant pour justifier l'écart qui ne pouvait s'expliquer uniquement par des regroupements et des examens organisés à Paris plutôt qu'à Caen. Ces facteurs ne pouvaient en outre porter sur les aspects intangibles de la licence : le contenu de la formation, les modalités et sujets des examens, etc.. ELEGIA a donc fait le choix d'agir sur deux plans. Tout d'abord ajouter à la LME des formations ambassadrices de son expertise, notamment en management. Deux modules e-learning d'une heure chaque et deux journées de regroupement supplémentaires sont donc proposés au programme de manière facultative et ne faisant naturellement pas l'objet d'une évaluation. Ensuite l'intervention d'une équipe de formateurs ELEGIA pour prendre en charge certaines matières de la licence. Ces formateurs, qui ne sont pas des professeurs, doivent, à partir du cours tel qu'il existe en ligne, animer le temps de regroupement, les webconférences, les forums et corriger les copies des examens rattachés aux matières qui leur sont dévolues. Un des axes forts de la communication sur la LME est la présentation d'une équipe pédagogique dite « mixte » composée aussi bien d'« universitaires » et de « consultants en entreprise » (des formateurs professionnels) garantissant l'accès à un savoir certifié et ancré dans le monde de l'entreprise²⁰.

Ce partenariat, quoique déséquilibré, satisfait également les deux acteurs. ELEGIA, on l'a vu, se positionne avec la LME aussi bien sur le marché porteur du certifiant que du e-learning avec des coûts d'investissement très faibles. La tarification définie (coûts pédagogiques) lui permet en outre d'atteindre relativement rapidement un seuil d'équilibre puis d'engranger des bénéfices. La présentation d'un dispositif en ligne complexe et sur une durée relativement longue lui permet de mettre en avant son expertise e-learning vis-à-vis tant de ses clients que des autres sociétés du groupe. La Licence est donc pour ELEGIA tant un outil de mise en valeur qu'un produit commercial rentable.

Du côté de l'IAE les intérêts sont autres mais non moins tangibles. Malgré sa reconnaissance européenne, l'institut souffre du régionalisme de son influence. La plupart de ses étudiants sont originaires de Normandie et ont accédé à la licence à travers des canaux locaux, comme le programme de formation générale de la région Basse-Normandie. Le partenariat permet à l'IAE non seulement de profiter d'un rayonnement national mais en plus d'accéder, à travers les fichiers clients d'ELEGIA, à des entreprises et grands groupes difficilement accessibles pour une université. L'organisation à Paris des examens et des regroupements permet de toucher un public frileux à l'idée de se rendre à Caen, il est vrai mal desservi de Paris. Enfin, aucun coût ne découle de ce partenariat : les salles sont celles du centre de formation, les enseignants et formateurs, jusqu'aux journées de régulation sont rémunérés par ELEGIA.

18 Néanmoins ELEGIA opère une sorte de pré-sélection lors du recrutement des prospects

19 Le terme employé pour qualifier ces journées est celui de « journées de régulation »

20 Cf. la présentation des intervenants sur le site dédié à la LME - ELEGIA

La première promotion gérée par ELEGIA aurait du être ouverte en septembre 2008. Du fait d'une communication trop tardive et pas assez ciblée, ELEGIA n'a pu obtenir le nombre d'étudiants suffisant pour ouvrir la licence et a donc du l'annuler. C'est un an plus tard, en septembre 2009 qu'ELEGIA conduit effectivement sa première promotion avec un groupe pilote de sept étudiants, qui sera suivi, l'année suivante par un second groupe de 18 étudiants.

Mon intervention chez ELEGIA a officiellement débuté quelques semaines après l'ouverture de la promotion de 2009 et s'est poursuivie, souvent cahotante et marquée par de multiples bouleversements, jusqu'à la fin de la promotion de 2010, à un moment où déjà je me projetais sur celle de 2011. Mais ce n'est pas de manière continue que l'intervention a fait le lien entre ces trois promotions. Elle a été menée bien au contraire de façon hésitante puis cahotante face à la complexité de la réalité sociologique d'ELEGIA et de celle de la rencontre d'un cursus long universitaire avec une offre de formations courtes et très professionnalisantes.

II. Intervenir chez ELEGIA ?

1. L' « ante-consultance » ou le consultant expert

Avant d'aborder l'intervention dans ses modalités, finalités et analyses, il est important de s'attarder sur une période qui a duré environ un an, d'octobre 2009 à novembre 2010. Cette période constitue une sorte de matrice à partir de laquelle vont se configurer le chantier, son pourtour et les tentatives mises en œuvre pour essayer de le mener dans une logique clinique ainsi que la définition d'une posture professionnelle susceptible de s'appuyer sur des outils liés à la consultance dans le cadre d'une activité opératoire, technique et imbriquée dans un réseau de tissus relationnels et hiérarchiques.

Cette période, que je pourrais qualifier en puisant dans le champ lexical monastique de *ruminatio*, c'est-à-dire une lente médiation sur les lectures liées à la consultance, se caractérise par une prise de conscience de ce que peut être un travail d'intervention qui va émerger progressivement des lectures et des travaux réalisés dans le cadre du master DCIO couplée avec l'absence sur le terrain d'approche clinique de ce qui aurait du constituer mon chantier initial. Il en suivra dès lors l'ouverture d'un nouveau chantier d'expérimentation (novembre 2010) mené en acceptant l'impossibilité de répondre à un profil de consultant type et focalisé sur l'emploi de stratégies pour créer des espaces de consultance. Cette première phase de « non-consultance » ou plus exactement d' « ante-consultance » va dès lors s'avérer extrêmement formatrice parce que l'analyse des raisons de son non-aboutissement qui a été menée va conduire à poser le cadre et donc les limites du chantier qui finalement alimentera ce mémoire.

a) L'expertise comme a priori de l'intervention

La commande²¹ qui a motivé mon intervention dans ELEGIA Formation a été explicitée par la gérante de la société au cours d'un entretien préalable à mon embauche dans la société en tant que stagiaire. La présentation de la commande s'est avérée protéiforme, brochant plusieurs thèmes d'intervention, de la définition d'une politique e-learning jusqu'à une étude de marché en passant par des recherches d'implantations régionales de l'organisme. C'est cependant la mise en œuvre de la Licence en Management des Entreprises, dont c'était l'année de lancement, qui est très clairement apparue au cours de l'entretien comme l'axe principal de l'intervention. La problématique autour de la LME s'articulait autour de deux questions alors présentées comme essentielles : comment mettre en œuvre efficacement ce nouveau projet ? Quelle communication adopter pour vendre ce projet ? A posteriori, ces deux questions se sont avérées particulièrement pertinentes. Pour la première, on ne peut effectivement que constater que tant la durée de la licence, son approche partenariale que le recours aux nouvelles technologies en font un programme à part dans l'offre d'ELEGIA constituée de formations maîtrisées, organisées en présentiel et sur des durées courtes, deux jours pour la plupart d'entre elles. La première promotion lancée il y a un mois a été conquise au prix de rudes efforts et ne comptait donc qu'un peu plus d'une demi-douzaine d'étudiants. La demande de la gérante était motivée par ailleurs par un manque de visibilité sur un programme alors qualifié de stratégique et venant tout juste d'être lancé. Là aussi ce manque de visibilité n'était pas surprenant

21 Je parle volontairement de commande du fait de sa forte valeur prescriptive et des relations de nature hiérarchique et institutionnelle dans lesquelles il était entendu qu'elle soit menée. Les aspects de co-construction de sens, d'exploration de la demande et de mode de relation où « *l'autre est reconnu dans sa liberté* » (Michelot, 2004) sont ici bien loin !

compte tenu de la culture de l'entreprise. L'organisation des consultants emprunte, nous venons de le voir, aux caractéristiques de l'*entreprise-communauté* avec une logique d'autonomie, de responsabilité personnelle et de contrôle aux résultats et non aux moyens mis en œuvre. Ce type d'organisation répond parfaitement à la nécessité de s'adapter rapidement aux aléas du marché et de pouvoir reconfigurer son offre en fonction des évolutions des attentes du client. Beaucoup moins pour gérer un programme dont le contenu est figé pour une période de quatre ans (période de renouvellement de l'inscription au RNCP), qui implique plusieurs acteurs et s'étale, en prenant en compte la phase de communication, sur deux années. Il n'en reste pas moins que son pilotage entraine dans la masse de travail du consultant en management alors en charge de la licence. Celui-ci réagissait donc exactement vis-à-vis de ce programme comme son environnement lui avait appris à le faire pour l'ensemble de ses activités : en ne communiquant pas ou peu sur les modalités de mise en œuvre. En outre, l'interfaçage exercée par le directeur exécutif ne permettait à la gérante d'avoir directement accès à la conduite de la LME. Cette absence de visibilité immédiate entretenait probablement un surcroît de sentiment de frustration.

Quant à la seconde question, elle rendait saillante la problématique du changement de cibles dans les campagnes de communication de la licence. Les clients ou prospects d'ELEGIA sont des entreprises représentées par des responsables de formation, gestionnaires de ressources humaines ou, pour les plus importantes d'entre elles, des acheteurs. Avec la LME, ce sont plutôt des particuliers qu'on cherche à atteindre, même à travers l'entreprise : l'implication et la motivation personnelles indispensables au suivi d'une formation longue interdisant a priori de l'imposer aux salariés. Ce renversement avait pour conséquence de devoir adapter une communication à la spécificité de la licence. Donc de l'aborder en interne de manière transversale, en y impliquant consultant, marketing et SRC, ce qui s'avère une fois de plus difficilement compatible avec la façon dont ELEGIA est organisée et la représentation du rôle de consultant en formation.

Ce qui était donc mis en avant ici était la tension entre les modalités de pilotage d'un produit stratégique atypique et l'organisation de la structure le portant. Cette commande laissait dès lors entrevoir une intervention assez riche produisant des effets sur de nombreux aspects : l'organisation de la structure, le jeu d'interactions entre les différents acteurs concernés par la licence, les représentations des différents métiers, la mutation des compétences indispensables pour gérer un nouveau type de programme, etc..

Et pourtant, rien n'a été mené, tout du moins dans une approche clinique. L'expression des demandes a été laissée en friche, l'état des lieux n'a pas été dressé et aucun espace susceptible de faire émerger une compréhension de la situation ayant généré la commande n'a été créé. L'explication tient à la nature de l'intervention qui était attendue. Les raisons de cette absence de résultat se sont progressivement avérées être contenues dans la façon avec laquelle le besoin a été formulé et le type de réponse qui a été apporté.

Le choix de la personne à qui on confie le soin de résoudre une difficulté constitue une forme de diagnostic préalable et indique la solution à apporter au problème (Bercovitz, 1987). Mon arrivée chez ELEGIA a été explicitement motivée par une combinaison de trois critères : ma formation initiale de juriste, une certaine sensibilité relative aux nouvelles technologies et enfin une supposée maîtrise des principes de la gestion de projet. Le premier critère semblait garantir une réelle adéquation avec la culture de l'entreprise et le profil des consultants en formation : je ne dénotais pas par rapport aux caractéristiques socioprofessionnelles de la plupart des salariés de la société. Le second rassurait sur l'approche technologique qu'incarne un produit s'appuyant sur un dispositif hybride. Enfin le dernier critère est méthodologique et impliquait le type de réponse envisagée, une expertise au service de la conduite d'un nouveau type de projet.

Or, Jacques Ardoino définit trois types différents de démarches d'intervenants parmi lesquels « *l'expert au service d'une commande.* » (Ardoino, 1996, 2000) L'expert au service d'une commande, appelé plus simplement le consultant-expert, se caractérise par la maîtrise d'une technique au prisme de laquelle il va aborder la commande. Il se réfère donc à un cadre préformaté, construit en dehors de son terrain d'intervention, dont l'application aux données du problème va permettre d'en apporter la solution. Il ne prend en compte ni les contraintes de l'environnement social, ni celles de l'organisation et encore moins le jeu des acteurs dès lors qu'aucune de celles-ci ne s'inscrivent dans le champ de son action. La commande elle-même ne saurait être questionnée puisque le recours à une expertise nommée indique que le commanditaire a parfaitement diagnostiqué les sources du problème.

Dans le cas présent, il s'agit bien du type d'intervention demandé et qui était contenu dans la demande elle-même. En effet, l'appel à une intervention fondée sur la maîtrise d'une technique, ici la gestion de projet, et de surcroît menée par un intervenant dont le profil le rend susceptible d'être facilement assimilé dans l'environnement de l'entreprise, portait en elle-même de facto trois présupposés :

Tout d'abord, comme nous l'avons vu, une méthodologie venant de l'extérieur considérée comme remède efficace à une situation interne à l'entreprise. Il est donc fait référence à la croyance selon laquelle il existe « *un mode idéal de fonctionnement social ou individuel, plus ou moins explicité, et que l'intervenant se propose de faire advenir* » (Jobert, 1992). Ce « *mode idéal de fonctionnement* » est ici appelé à advenir à travers l'application de principes de gestion de projets tels qu'ils auraient été définis par une pratique ou un corpus théorique plus ou moins défini. Ce recours interdit d'interroger donc les liens sociaux, les représentations au sein de l'entreprise, les enjeux des parties-prenantes, leur compréhension de la situation et leurs attentes, etc.. L'intervention est limitée à la mise en œuvre de processus fondés sur une collecte d'informations purement opérationnelles qui a vocation à son tour d'accentuer une prescription interne d'autant plus forte qu'elle va pointer un état idéalisé : un programme « doit » se gérer de telle manière parce que l'expert en conduite de projet l'a décrété et « doit » conduire à telle ou telle situation. Ce recours à une méthodologie interdit par ailleurs d'interroger la demande qui porte en elle la réponse. Celle-ci est considérée comme un *donné* (Meignant, 1972) lançant l'action et n'ayant pas vocation à être revisité par le jeu d'interactions entre le commanditaire et son consultant-expert. La direction ainsi se positionne en dehors de la sphère d'intervention de ce dernier tenu alors de composer uniquement avec les acteurs opérationnels. La mise sur touche de la direction interdit une appropriation transversale du problème, lui-même considéré comme relevant de la façon dont les personnes en prise avec le programme le gère.

Ensuite une relation déséquilibrée car fondée sur un savoir qu'ELEGIA ne maîtrise pas. Contrairement à l'intervention clinique qui repose sur la création d'espaces d'expression et d'échanges²², le consultant-expert incarne la figure du sachant, celui qui apporte la réponse attendue, dans une approche presque messianique : « *Répondre c'est maîtriser, le maître des réponses, c'est le maître tout court* » (Enriquez, 1976). L'expertise réduit donc les acteurs de terrain, impactés par la situation-problème, à la condition de futurs exécutants du projet, leur déniaient le droit de s'exprimer tant sur bien fondé de l'intervention elle-même que sur ses modalités mises en œuvre. Ainsi, dès le lendemain de mon arrivée, j'ai été présenté par la gérante, au cours d'une réunion avec les salariés concernés par la gestion de la licence comme le « *coordinateur du projet* », à la grande surprise de l'ensemble des participants, y compris d'ailleurs de moi-même. Ce titre que rien ne justifiait, qui était en décalage complet avec mon statut de stagiaire et qui, dès le second jour de ma présence, me mettait en porte-à-faux vis-à-vis de mes principaux interlocuteurs, rendait difficile, voire impossible

22 « *L'intervention, c'est donc en 1ère analyse, permettre aux gens de parler de leur vie quotidienne, de leurs souffrances et de leurs espoirs, et de se prendre en charge pour explorer les voies qui favoriseront la résolution de leurs problèmes.* » (Enriquez, 1976)

toute espace de dialogue, y compris la manifestation de revendications. De surcroît, en réprimant le droit à la parole, il aurait pu faire naître des phénomènes de résistance, active ou passive, bien compréhensibles, entravant l'intervention (Enriquez, 1976).

Enfin, une forte volonté d'intégration. Mon profil qui aurait pu me faire confondre avec un consultant-formation et mon appartenance à la famille qui gère le groupe des Éditions Lefebvre-Sarrut invitaient à une assimilation assez rapide dans la structure. Cette volonté s'est directement manifestée par la gérante avec le titre de coordinateur de projet et, quelques semaines plus tard, la demande explicitement formulée de me comporter « *comme un cadre supérieur.* » Par ailleurs, les tensions créées au cours de la réunion qui s'est déroulée le second jour de mon arrivée m'ont contraint dans la foulée de celle-ci à me rapprocher discrètement des participants surpris par l'institutionnalisation de mon titre. Il était important pour moi de les rassurer sur mes vellétés de ne pas remettre en cause les responsabilités telles qu'elles existaient alors. Ce faisant, je rentrais dans un jeu d'alliances, dans le sens de « *mécanisme concret grâce auquel les hommes structurent leurs relations de pouvoir et les régularisent tout en leur laissant -en se laissant- leur liberté.* » (Crozier, Friedberg, 1977) : je cherchais en effet à définir et maintenir une marge de liberté pour pouvoir intervenir, pris entre le désir de répondre aux attentes de mon commanditaire et la volonté de ne pas me positionner en concurrence avec les salariés avec qui j'allais forcément être amené à travailler. Or cette situation est assimilable à une collusion, où des tractations « *secrètes* » sont menées pour préserver des espaces de manœuvres : le refus de faire jouer un titre imposé contre une collaboration pour répondre à la demande initiale, en plus du confort que représente un travail non apesanti par une mise en concurrence interne effrénée. Mais cette proximité avait pour conséquence de supprimer de manière irrémédiable mon extériorité, aspect fondamental dans le cadre d'une intervention : « *au delà d'un certain seuil d'implication, la mise à distance devient difficile, soit que le consultant entre en collusion sur la défense d'intérêts objectifs communs, soit qu'il sente que le niveau émotionnel monte en lui et fait obstacle au maintien du cadre dans lequel s'inscrit son travail. Il lui reste alors à renoncer au chantier ou à s'assurer à son tour... les services d'un consultant* » (Jobert, 1992).

b) La désarticulation des pôles position/positionnement/posture

Emprise d'une technique, absence d'espaces d'expression et collusion d'intérêts... une intervention de type clinicien était fortement compromise dès le second jour mon arrivée chez ELEGIA. L'ouverture de ce chantier un mois avant le début du Master DCIO ne m'a certes pas permis de m'appuyer sur quelques principes fondamentaux de l'intervention, mais c'est la désarticulation particulière entre ma position, mon positionnement et ma posture qui vont permettre d'ancrer durablement ces entraves et de les faire perdurer jusqu'à ce que leur rapprochement exclue définitivement toute possibilité d'adopter une démarche clinique.

En ce qui concerne tout d'abord la position, pris dans le sens de statut social et qui fait donc référence à une situation partagée par tous, je suis stagiaire. Je bénéficie d'une convention et d'une rémunération de stage, l'ordinateur de travail qui m'est attribué est un PC vétuste de passage et je partage mon bureau avec quatre des assistantes des consultants en formation.

Quant au terme de positionnement, emprunté au champ sémantique du marketing, je le considère comme induisant une dimension stratégique, institutionnelle, marquée par une certaine extériorité au sujet : comment ma direction me considère-t-elle là où je suis ? Comment me positionne-t-elle dans l'organisation en fonction du particularisme de ses attentes et de la finalité dont elle revêt mon action ? C'est ici qu'un premier écart se creuse et qu'il ne va avoir de cesse de s'agrandir tout au long du stage. J'ai la position de stagiaire mais je suis aussitôt affirmé comme « *coordinateur du projet* » puis je suis vivement invité à me comporter « *comme un cadre supérieur.* »

Au bout de quatre mois, je quitte mes assistantes et dispose de mon propre bureau tandis que je deviens peu-à-peu le référent dans la gestion de la Licence en Management des Entreprises, profitant il est vrai, d'un départ du consultant en formation chargé de ce programme (et pourtant remplacé). Bientôt mes collègues oublient que je suis stagiaire et je dois avouer que moi-même, d'abord surpris, je me laissais griser par cette inattendue et très officieuse promotion.

Enfin, ma posture. La définition de ce dernier terme est tirée de Pratt qui voit trois dimensions constitutives de la notion de posture : la croyance, c'est-à-dire ce qu'on croit faire au moment où on le fait, l'intention, ce qu'on a l'intention de faire au moment où on le fait, et l'action, ce qu'on fait effectivement (Pratt, 1998). Dans mon cas, ce que je croyais faire n'était absolument pas en résonance avec ce que j'entendais faire. La croyance portait sur la possibilité de conduire un chantier dans le cadre précédemment décrit. Et cette croyance était suffisamment forte pour en imprégner chacun de mes actes. En étudiant ainsi quel peut être le meilleur tableau de suivi pour contrôler le bon déroulement de la licence ou encore en cherchant à définir le « qui doit faire quoi et quand » entre le consultant chargé du programme, le marketing et le SRC, je suis persuadé d'agir en tant que consultant. L'intention cependant était autre : le CNAM et le stage/chantier s'inscrivaient alors dans le cadre d'une reconversion professionnelle menée depuis environ cinq années et qui visait à m'amener à travailler dans le domaine de la formation. ELEGIA est un organisme de formation en pleine expansion avec des opportunités de développement intéressantes, et malgré la meilleure volonté du monde, il était difficile de ne pas agir dans l'intention de prouver ma crédibilité professionnelle et d'utiliser un savoir qui semblait manquer à la structure comme la source d'une reconnaissance professionnelle (Jobert, 1992). Il devenait dès lors difficile de résister à la pression d'un transfert de la part de la direction qui considérait l'intégration de l'expertise que j'incarnais comme le moyen de contrôler une activité jugée importante tout en faisant abstraction du rôle et de la place du consultant en formation. Le décalage entre ma croyance et mon intention ne pouvait logiquement que me conduire à une incompréhension de la situation telle que je la voyais apparaître à travers mon action : il n'y avait aucune attache entre ce que je vivais au cours de mon chantier et ce que progressivement je découvrais à travers les matières abordées au CNAM, sans que je puisse alors vraiment expliquer l'origine de cet écart. Je n'avais pas la posture de consultant ni celle de salarié : je m'étais fourvoyé dans une espèce « d'entre deux », de telle sorte que je devenais incapable de penser mon action et a fortiori encore moins de contribuer à produire « *une compréhension de la situation génératrice de la demande* » (Jobert, 1992).

c) Enclencher une dynamique de convergence des trois pôles

Il devenait impossible que le jeu position/positionnement/posture reste statique. Un des trois pôles devait forcément évoluer et les deux autres entamer une démarche convergente vers lui. La nécessité de gérer la LME sous l'angle de la gestion de projet couplée à l'intervention qui dès le départ ne permettait pas de bouger les représentations quant au mode de fonctionnement et d'interactions au sein de l'entreprise conduisaient inévitablement à acquérir de l'extérieur l'expertise recherchée qui serait ensuite superposée aux autres services. Donc c'est ma position dans l'entreprise qui a évolué pour rejoindre mon positionnement : à mon stage a succédé un contrat à durée déterminée de six mois avec effectivement le statut de cadre et dont la pérennisation était soumise à l'atteinte d'objectifs commerciaux (la multiplication par trois des inscriptions pour la promotion suivante de la licence), objectifs qui ont été effectivement réalisés. Puis, à son tour, la posture va entamer un mouvement convergent.

Les lectures faites et temps de partages vécus dans le cadre du CNAM ont mis progressivement fin à toute croyance de pouvoir répondre en tant que consultant clinicien à la commande. A la fin de ma période d'intervention, je me retrouvais donc responsable de la mise en œuvre de ce qui en avait constitué l'objet de mon chantier et sous le statut de salarié de ce qui avait été alors mon

commanditaire. Je n'avais aucunement contribué à faire évoluer les représentations d'ELEGIA vis-à-vis de la licence et avait même, de par mon recrutement, agi de telle sorte que les problématiques liées à sa gestion deviennent une « *affaire classée* » ou mieux encore « *privatisée*. » Le résultat concret de cette intervention, le livrable, fut un process de mise en œuvre, suivi et contrôle de la licence décrit en une trentaine de pages, avec force d'organigrammes et d'ordinogrammes que personne, bien naturellement, n'a jamais consulté.

Et c'est pourtant de cette période que va se configurer ce qu'on pourrait qualifier comme une volonté de mener un chantier tout en respectant, autant que possible !, une démarche de consultance. En effet, l'éclairage apporté tant par une posture plus assumée, moins ambiguë, que par une meilleure compréhension de ce que peut être une approche clinique allait me permettre de distinguer, compte tenu de ma position dans l'entreprise, ce qui était pour une intervention de l'ordre de l'envisageable, et dans quelle mesure et avec quelles limites je pouvais l'envisager, de ce à quoi je devais définitivement faire le deuil. Bref, comment je pouvais conduire un projet avec une posture évoluant vers quelque chose qui raisonne avec celle de l'intervenant que je n'étais plus quand bien même je ne l'avais jamais été. Ce qui a nécessairement impliqué en amont une réflexion sur la place que j'occupais officiellement, ma position, et celle que je sentais que la direction souhaitait que j'occupe, mon positionnement. Puis, en aval, la recherche d'une stratégie de développement d'une posture en résonance avec celle de l'intervenant. Celle-ci a été menée en recourant à la grille de lecture du positionnement de consultant proposée par Guy Jobert (Jobert, 1992).

2. Intervenir comme consultant clinicien

La réalité de l'intervention devait donc naître de deux éléments réunis : une vision claire de ce qui était possible de faire sur la base d'une posture de consultant clinicien et une série d'actions mises en œuvre susceptibles de lancer la dynamique de l'intervention.

a) A la recherche d'une posture d'intervenant clinicien

– Le point de départ : le responsable de développement e-learning

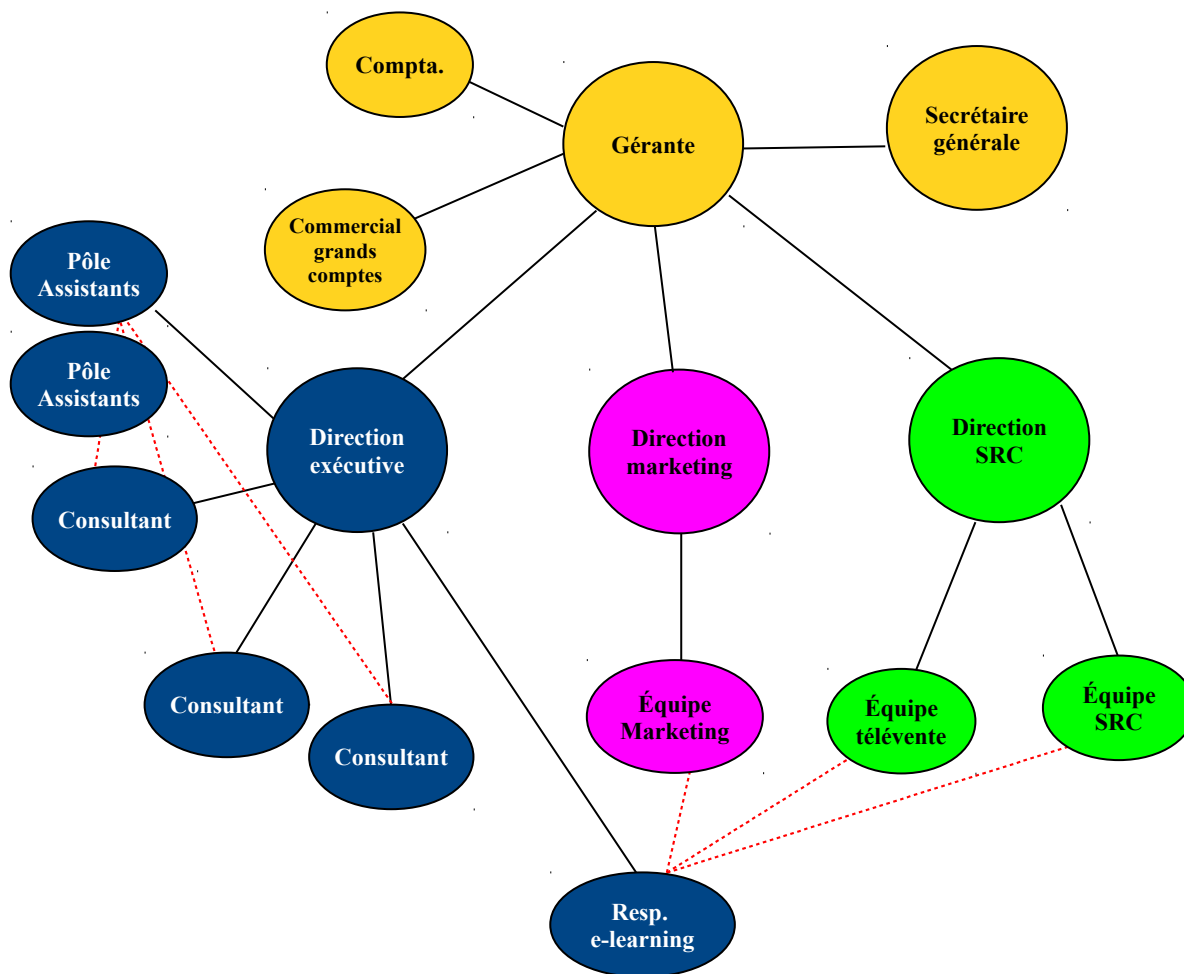
Ma nouvelle position dans l'entreprise ne constituait guère un terreau a priori favorable à cette nouvelle démarche. En tant que salarié, mon titre est Responsable du développement e-learning. Je m'occupe donc de la configuration de l'offre e-learning d'ELEGIA et d'accompagner les consultants en formation dès lors qu'une proposition comporte une dimension faisant appel aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Mon activité principale reste cependant très liée à la gestion de la licence : je m'occupe de sa communication, de la sélection des candidats, de l'organisation des regroupements, des examens et de l'ensemble des relations avec l'IAE de Caen.

Par ailleurs, je recrute les formateurs qui animent certaines matières dans cette formation universitaire, signe leurs contrats et vise bulletins de paye si ils sont salariés de l'entreprise ou les factures dans le cas contraire. Mon rôle principal est donc de développer ce programme et de veiller à ce que tout se déroule parfaitement. Même si je n'en porte pas le titre, je suis assimilé à un consultant en formation et tout comme eux, je gère plus ou moins librement la licence, ne communique officiellement que sur les résultats, et relève de la direction exécutive. Je m'en différencie néanmoins par mon expertise qui n'est pas une expertise matière mais liée à la gestion de projet, que l'on retrouve ici. Je suis donc dans une position très opérationnelle, avec une charge de travail lourde, qui ne laisse que peu d'espaces pour une pratique de consultance. Il est à noter en outre que dans le cas particulier de la licence, et vis-à-vis de l'extérieur d'ELEGIA et notamment des prospects et des étudiants, mon titre change : je deviens *responsable pédagogique*, sans savoir à

quoi véritablement correspond cette appellation dont j'ai hérité avec la licence. Il n'existe en effet aucun document officiel (fiche de poste, descriptif de fonctions, etc.) qui mentionne ce titre. Celui-ci fait le parallèle avec le « véritable » responsable pédagogique de la licence, celui de l'IAE de Caen. « Véritable » est ici pris dans le sens où c'est lui effectivement qui assume en dernier ressort la formation. Ce titre semble avoir pour fonction de permettre simplement de me désigner auprès des prospects et des stagiaires comme leur principal interlocuteur.

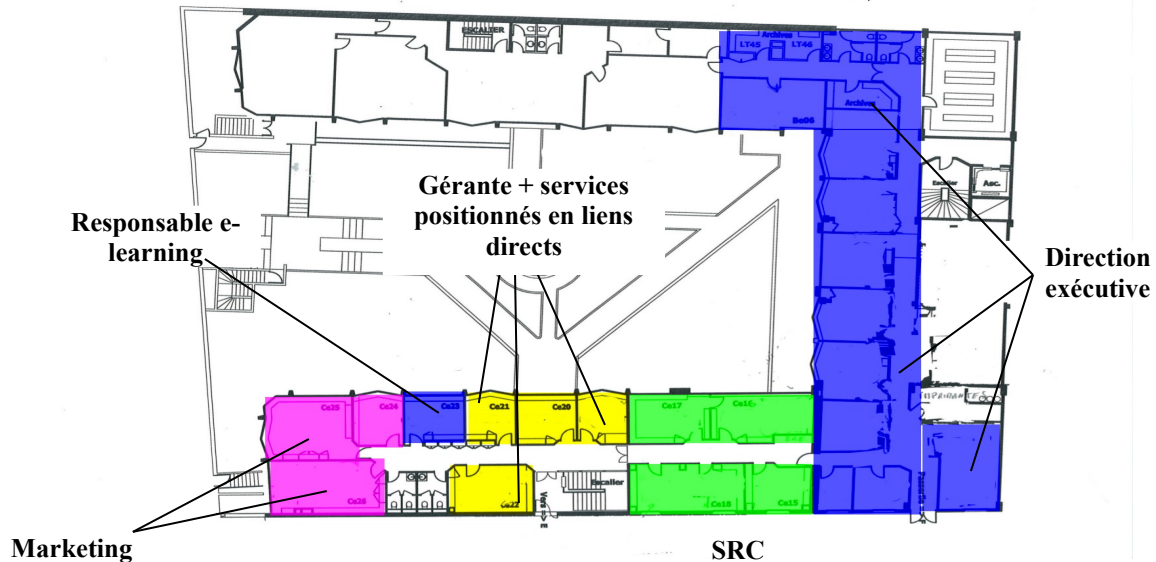
L'organigramme vu lors de la description sociologique d'ELEGIA donnerait le schéma ci-dessous une fois enrichi de la création de mon poste (les lignes en rouge pointillés représentent toujours les liens fonctionnels forts). Cet organigramme fait ressortir « l'étrangeté » de la création du poste que j'occupe : alors que chaque direction est soigneusement cloisonnée, la gestion de la Licence en Management des Entreprises me contraint de me positionner de manière transversale aux différents services. La communication sur cette formation diplômante ainsi que la nécessité d'être systématiquement en mesure d'expliquer et de rassurer les prospects qui légitimement hésitent avant de s'engager dans un cycle long, associés à la démarche « intégrationniste » d'activités liée à la gestion de projet, m'amènent à travailler bien plus avec le SRC et le marketing qu'avec les consultants qui appartiennent pourtant au même service que moi.

Organigramme ELEGIA avec le poste de responsable de développement e-learning



Il est d'ailleurs assez amusant de constater que la disposition des bureaux reflète cette organisation jusque dans la spécificité introduite par le poste de responsable du développement e-learning :

Disposition des bureaux - ELEGIA



Mon positionnement a pu quant à lui évoluer de manière plus ambivalente. Tout d'abord, je suis considéré comme l'expert en e-learning, et à ce titre appelé parfois « *monsieur e-learning.* » Conformément à la culture d'ELEGIA, la direction attend de moi des résultats sous forme de chiffre d'affaire en progression et semble faire peu de cas de la spécificité du e-learning et tout particulièrement de la licence en management des entreprises. La conduite des projets vus « de l'intérieur » ne l'intéresse pas et est systématiquement ramenée aux modalités habituelles d'ELEGIA. Ainsi la gérante a été amenée à penser que j'ai du temps vacant « *maintenant que le e-learning est lancé* », c'est-à-dire maintenant que j'avais le nombre recherché d'inscrits à la LME, sans avoir l'air de prendre en compte qu'il fallait gérer la promotion ainsi constituée pendant une période de neuf à dix mois.

Mais je suis aussi considéré comme « *quelqu'un qui réfléchit* », pour reprendre les mots du directeur exécutif, alors que chez ELEGIA, toujours selon le même, « *on ne réfléchit pas tant que ça...* » Mon positionnement a donc été amené à faire de moi en quelque sorte l'intellectuel de d'une société qui elle ne l'était « *pas tant que ça.* » Et, puisque j'ai du temps pour réfléchir, de nouvelles missions, qui n'ont un lien que très indirect avec les formations à distance, vont m'être alors confiées. Il est ainsi question que je prenne en charge une activité « *Recherche et développement* » (l'expression est aussi de mon directeur exécutif) qui aurait pour fonction de mettre en valeur le savoir-faire pédagogique d'ELEGIA et d'étudier ce qui pourrait, dans ce domaine, être construit. Le souci de l'innovation, propre à l'entreprise-communauté, est donc bien présent. Mais il est tout aussi, ainsi que cela a été vu un peu plus haut, limité par la peur de ne pas être compris par le client : toujours selon mon directeur exécutif, la pédagogie qui doit profiter de mes capacités de réflexion est une « *pédagogie à valeur ajoutée* », et non « *la pédagogololo.* » La pédagogie à valeur ajoutée étant celle qui constitue « *un levier du chiffre d'affaire* » donc une argumentation commerciale. Je dois en outre me méfier de ma propre réflexion, puisque, toujours aux dires de mon directeur, il ne faut pas oublier qu'« *on n'est pas au CNRS.* »

Ma hiérarchie attendait donc de ma part une contribution au résultat de l'entreprise par mes activités liées au e-learning, sans cependant s'attarder sur la façon dont celles-ci sont menées, tout en étant capable de proposer de nouveaux projets susceptibles de démarquer ELEGIA de la concurrence. Avec la précision importante que j'étais appelé à louvoyer entre deux faces opposées de mon nouveau positionnement réflexif : penser de prochains programmes innovants mais s'arrêter de penser à temps avant de transformer ELEGIA en un département du CNRS. C'est à partir de ces deux éléments, une démarche commerciale et une recherche d'innovation, que j'ai cherché à fonder une stratégie auprès de ma direction me permettant d'adopter une posture proche de celle du consultant clinicien.

– Une stratégie pour fonder une posture de consultant clinicien

Guy Jobert propose une grille de lecture pour aider l'intervenant à cerner son positionnement (Jobert, 1992). Selon lui, c'est l'autonomie qui caractérise la pratique du consultant, autonomie sous-tendue par trois éléments fondamentaux : la résistance à la commande qui est la capacité à imposer à son commanditaire un « *détour de réflexion entre l'exposé du problème qui motive sa demande et la mise en œuvre de la solution qu'il entrevoit* », l'invention d'une réponse, c'est-à-dire l'habileté du consultant à proposer un dispositif d'intervention original prenant en compte le contexte, et enfin la distanciation, « *la capacité de « se mettre de côté » de ce qui est dit et de ce qui se vit.* »

Projeter cette grille de lecture sur ma situation me permettait de faire émerger les données d'une intervention prenant en compte le particularisme de mon contexte.

• Résister à la commande ?

En ce qui concerne la résistance à la commande, tout d'abord, l'affaire semblait vite résolue. Je n'avais pas, ou plus exactement je n'avais plus, de commande depuis le deuxième jour de ma présence chez ELEGIA. Quand bien même il en y en aurait eu une, je n'aurais pas disposé d'une indépendance suffisante ni d'une extériorité pour pouvoir offrir la résistance susceptible de conduire mon client à un détour réflexif. Cependant, je peux susciter l'intérêt de ma hiérarchie sur une problématique qui me tient à cœur dans le cadre de mes activités, la présenter de manière à ce qu'elle soit audible, et inviter mon directeur à l'explorer ensemble. Cette sollicitation permet d'enclencher un échange et d'impulser une dynamique itérative, assez proche d'une démarche clinique, puisque « *le métier d'intervenant, c'est se mettre dans une posture de recherche et de compréhension* » (Jobert, 2002), ce qui implique une quête menée avec autrui. La problématique partagée peut ainsi se transformer, au fur-et-à-mesure des échanges, en commande puis enclencher une intervention. Mon souhait n'était pas tant alors de « forcer » une commande mais véritablement de créer un espace de dialogue avec ma direction afin de ne pas rester seul avec mon chantier, fusse au prix des contraintes hiérarchiques dont je ne pouvais de toute manière pas faire abstraction. Pour que cette problématique fusse audible, elle devait certes nécessairement prendre en compte ma position, mais surtout s'appuyer sur les éléments de mon positionnement que je percevais et tels que nous venons de les voir : une attente d'innovations conduisant à une augmentation du chiffre d'affaire de la société. Dès lors, elle devait concerner la LME et le e-learning (ma position) mais rapidement pointer vers la création de programmes originaux à forte dimension commerciale.

• Inventer une réponse ?

L'élément invention d'une réponse, une fois la commande formalisée, me laissait des perspectives beaucoup plus vaste : j'étais tout de même désigné comme « *quelqu'un qui réfléchit* » et j'imaginai bien que ma direction ne serait pas trop soucieuse des modalités de l'intervention menée, puisque seul le résultat importe. Cependant il fallait trouver les leviers pour faire de celles-ci une occasion

de mener conjointement une réflexion sur la conduite du chantier, d'avoir régulièrement des points d'étapes qui m'éviteraient de me retrouver seul dans mon activité. Je me fixais alors deux lignes directrices. Tout d'abord proposer un dispositif d'intervention suffisamment léger pour éviter d'ancrer la croyance que j'avais beaucoup de temps, « *maintenant que le e-learning est lancé* » et surtout de verser dans le « *pédagololo* », ce qui n'aurait pas manqué de ruiner immédiatement tous mes efforts, ni de me desservir dans mon positionnement professionnel. Ensuite il était souhaitable de présenter une esquisse de dispositif d'intervention et non un dispositif abouti. L'enjeu ici étant de ne pas inventer seul la réponse mais d'alimenter une dynamique d'échanges pouvant conduire à la formulation d'une réponse partagée.

- **Se protéger : quelle nécessaire distanciation ?**

Il m'était plus difficile de gérer le dernier élément qui est la distanciation. Je ne pouvais que difficilement chercher à conserver « *la bonne distance* » ou à me préserver « *de la souffrance de l'autre* » ou d'être « *entraîné dans son délire* » dès lors que je cumule une posture de chef de projet et d'intervenant et que « *l'autre* » peut être soit mon directeur, soit une personne avec qui j'entretiens une relation professionnelle. Je pense particulièrement aux formateurs auprès de qui je joue aussi les donneurs d'ordres. La confusion des intérêts, des désirs, des attentes et des frustrations sur différents plans rendait donc impossible cette distanciation. Je pouvais cependant instaurer des mesures préventives pour éviter que cette proximité ne devienne trop aliénante ou que mon intervention soit guidée exclusivement par mes propres représentations. Cette aliénation, ou cet enchaînement dans mes propres représentations, dans celles de mon commanditaire, Alain Bercovitz nous la décrit comme étant un risque faisant corps avec la fonction d'intervenant : « *les consultants ou les formateurs sont engagés en tant que personne dans leur activité professionnelle. [...]. Des connaissances et les savoir-faire sont évidemment mis en œuvre, mais aussi l'intelligence et la perspicacité, les valeurs et les motivations, le désir de plaire et le besoin de réussir, la révolte et la soumission, la ténacité et le renoncement..., et la manière dont chacun s'arrange avec ses peurs et ses angoisses.* » (Bercovitz, 1992). Parce qu'il « *questionne la relation duelle* » et « *est le témoin que ce qu'il a dit sera écouté* » (Enriquez, 1976), Bercovitz nous précise donc que le consultant se trouve exposé « *au désir des autres (ou à leur absence de désir [...]) et à leurs stratégies.* » Il devient dès lors nécessaire, pour « *apprendre à choisir la « bonne distance »* » qu'il dispose d'un temps d'écoute, d'échanges et d'analyse sur ses pratiques.

Je me suis donc engagé dans un « *coaching croisé* » avec une collègue de ma promotion pour à mon tour bénéficier de ce temps de répit. Le choix de la personne qui est simultanément coach et coachée a été important dans la mesure où j'avais besoin non seulement de quelqu'un qui puisse m'offrir un retour basé sur le même champ de référence méthodologique, mais en plus en qui j'avais suffisamment confiance pour fonder un espace qui soit celui où un regard tiers puisse se porter sur mon activité, m'affranchissant ainsi d'une aliénation totale. Cet espace deviendrait ainsi celui à partir duquel je pouvais construire ma posture d'intervenant. Ce dernier point était alors pour moi capital. Quelque soit en effet les stratégies que j'étais capable de mettre en place pour adopter une posture clinique dans mes activités, il était bien évident que je n'en pouvais attendre aucune reconnaissance dans ma structure. Je suis et reste responsable du développement e-learning auprès de ma hiérarchie et de mes collègues. A aucun moment d'ailleurs, au cours de mes activités professionnelles, je n'emploie les termes d'« *intervention* », de « *consultance* » ou de « *démarche clinique* » : ce vocabulaire n'appartient pas à la « *langue dominante* » de l'organisation (Enriquez, 1976) et son utilisation pourrait au contraire avoir un effet mortifère sur mon positionnement professionnel. Or pour maintenir un tant soit peu la distanciation dont parle Guy Jobert, et surtout pour avoir la force de chercher à la conserver le temps du chantier, j'avais besoin d'être reconnu au moins en partie comme un consultant en devenir. Christophe Dejourné définit la reconnaissance au

travail comme relevant de deux grandes formes de jugement : le jugement d'utilité (économique, technique ou sociale) et les jugement de beauté, qui lui même se décompose en deux phases, une première concernant la conformité du travail accompli (le travail respecte les canons du métier) et une seconde touchant l'originalité du travail, faisant jouer le style de la personne ayant pleinement assimilé la première phase (Dejours, 1993). A travers le regard de ma collègue, ce sont ces deux jugements que je guettais et ne pouvais attendre que d'elle seule, qui avait l'avantage non seulement de bénéficier d'une plus grande familiarité avec les principes de consultance clinique mais surtout d'être aux prises avec les difficultés de sa propre intervention. Ces coachings croisés, organisés de manière informelle, se sont maintenus à intervalles plus ou moins réguliers tout au long de mon chantier. A travers la mise en mots de mon vécu, la structuration et la réflexion nécessaires pour faire un retour sur celui de ma collègue, mais surtout la motivation conférée par ses encouragements, acquiescements ou invitation à approfondir un point ou en explorer un autre, toutes ces « rétributions symboliques » selon Dejours, ces rencontres ont pu effectivement m'aider à créer et maintenir une nécessaire dynamique de remise constante en distance et, par la même, une posture en résonance avec celle d'un intervenant.

– Une posture de consultant au service d'un position opérationnelle

En octobre 2010, je comprenais les raisons de l'échec de mon intervention et de l'impossibilité d'en mener dorénavant une, mettant ainsi fin à cette période qualifiée de *ruminatio*. Mais je comprenais aussi que si la position de consultant m'était interdite, je pouvais chercher à me rapprocher de sa posture : il suffisait d'accepter d'être avant tout perçu comme le responsable du développement e-learning, de créer des espaces de dialogue avec ma direction sur la base d'une problématique partagée et conséquente pour tous, susceptible de faire émerger une demande générant à son tour une commande, et surtout de conserver les temps de coaching croisés me permettant d'éviter de trop subir l'absence de distanciation. La solution selon moi consistait donc à mettre au service de ma posture de consultant, qu'on pourrait appeler la posture visée, celle de responsable e-learning, la position présente. Le cheminement suivant s'est alors dégagé : il s'agissait de créer un espace et un temps d'échanges avec ma direction sur une problématique donnée et audible par celle-ci, elle même fondée sur une réalité objectivée, partagée. Ma direction pourrait ainsi comprendre cette problématique, l'intégrer et se l'approprier pour finalement la porter à son tour. Un besoin en surgirait alors dont la simple expression manifeste la demande. Je pourrais explorer et requestionner cette demande avec ma direction. Cette étape atteinte, j'imaginai que le déroulement de l'intervention serait beaucoup plus fluide : après l'analyse de la demande ainsi générée, suivrait peut être un état des lieux ciblé, puis un diagnostic, une commande, un suivi dans la réalisation de celle-ci et enfin une restitution.

b) Mise en œuvre de l'intervention

La définition de la posture a été un travail qui a demandé une longue maturation. La mise en œuvre de l'intervention, s'appuyant sur cette posture acquise, a été beaucoup plus rapide, mais toute aussi délicate à gérer, l'application de la grille de lecture de Guy Jobert imposant une implication de ma direction et donc une nécessaire collaboration sur la demande avant la mise en œuvre de l'intervention elle-même.

– La demande

La demande est « l'acte par lequel on fait connaître à quelqu'un ce qu'on désire de lui » (Michelot, 2004). Elle implique donc une problématique, l'objet de la demande et s'inscrit dans une relation au moins binaire, avec une instance qui manifeste la demande et une autre qui y répond.

- **Le champ de la problématique**

Pour définir la problématique, j'étais tenu de revêtir de mon rôle de responsable e-learning et d'identifier les difficultés rencontrées lors de la gestion de la Licence en Management des Entreprises. Celles-ci ne manquent pas, ne serait que pour toutes les raisons évoquées un peu plus haut. Cependant les difficultés qui m'ont paru les plus saillantes, celles pour lesquelles je ne cessais de me poser des questions, peut être synthétisant l'ensemble des obstacles que je rencontrais, concernaient toutes les réactions des formateurs ELEGIA impliqués dans le dispositif de la LME. La première idée qui surgit, lorsqu'on imagine l'attitude d'un formateur vis-à-vis du principe du e-learning, est un sentiment de rejet, une peur de voir la machine remplacer son travail. Or les formateurs qui utilisaient l'outil technologique me gratifiaient de retours très positifs tandis que ceux que je rencontrais et qui n'avaient pas encore franchi le pas me faisaient de vifs appels du pied pour que je puisse les intégrer dans un programme e-learning ou tout au moins leur en montrer le fonctionnement. Il y a ici un véritable engouement de la part des formateurs pour les dispositifs en ligne qui ne manque pas de surprendre. Parallèlement j'étais confronté à des revendications que je n'arrivais pas à cerner ni à vraiment expliquer²³. Les formateurs par exemple étaient réticents à lire les cours en ligne des matières qu'ils animaient en présentiel ou en webconférence. Certains reconnaissaient tout simplement ne pas l'avoir consulté ou l'avoir lu « *de travers.* » L'intérêt pédagogique d'outils informatiques comme la webconférence ou le forum était largement reconnu mais la façon dont ils étaient utilisés tout aussi largement contestée. Les objectifs d'accroissement de la promotion suscitaient elle aussi un vif questionnement sur leur capacité à gérer à distance et en présence des groupes de plus en plus importants. Quand à la correction des copies, elle rencontrait de vives résistances que je n'ai pu momentanément contourner que par le biais d'une rémunération un peu plus attractive. Je ressentais donc de la part des formateurs un mélange d'attraction pour un dispositif mixte mais aussi de résistance. Or les réactions de défense indiquent à chaque fois « *qu'on touche à quelque chose de sensible, d'intolérable, que le moi est mis en danger* » (Cifali, 1994, citée dans Maurin, 2004) J'avais besoin, en tant que responsable e-learning, de mieux comprendre cette situation.

La question de la posture des formateurs dans la licence me procurait par ailleurs un avantage de taille pour mener un chantier sur ce thème : je pouvais projeter ce questionnement en dehors de la licence, sur de nouveaux programmes. Si le e-learning est effectivement appelé à se développer, il devenait dès lors capital pour ELEGIA de proposer des formateurs capables d'intervenir aussi bien en salle qu'à travers un ordinateur. Donc de mieux comprendre la façon dont ils vivent la licence, capitaliser les bonnes pratiques voire, à partir de celles-ci, monter une formation à destination de l'ensemble des formateurs ELEGIA. Celle-ci aurait pu à son tour permettre de créer une certification ou à label sur laquelle la société aurait pu communiquer. Travailler sur cette problématique permettait donc conjointement de mieux m'approprier mes activités mais aussi d'aller dans le sens commercial et de recherche d'innovation suivi par ma direction. Elle était donc audible par celle-ci.

- **Tactiques pour impliquer ma direction dans la définition d'une problématique**

Je ne pouvais cependant que difficilement solliciter de but en blanc mon directeur exécutif sur la question de la posture des formateurs intervenant dans la LME. Je devais inscrire ma démarche dans

23 Cette attractivité pour les formations en ligne n'est a priori pas propre aux formateurs ELEGIA. D'autres organisateurs ont pu ainsi expérimenter ce sentiment, parfois tout en constatant parallèlement une certaine réticence de la part des formateurs. Ainsi Véronique Duveau-Patureau constate que « *la FOAD génère souvent des attitudes ambivalentes : elle attire et fait peur, elle semble incontournable et à la fois dangereuse, elle semble tout autant pleine de richesse et dans son automatisation, terriblement asséchante....* » (Duveau-Patureau, 2004)

un cadre structuré et trouver le moment le plus opportun pour la dérouler. La fin d'année approchant a conditionné mon choix et sur la manière et sur le moment. Je proposais donc à mon directeur de faire un point sur mes activités menées en cours d'année et surtout une projection pour l'année à venir. Pour servir de base à cette rencontre, je lui proposais de surcroît de faire un état des lieux, document d'une dizaine de pages donnant les clefs pour mieux comprendre le marché, les acteurs et l'environnement juridique du e-learning et situant les axes stratégiques de développement pour ELEGIA. J'ai volontairement appelé ce document « état des lieux » pour insister sur sa dimension objective ou, tout du moins, largement partagée. La forme de cet état des lieux collait parfaitement au type de document circulant dans la structure : étayé par de nombreux chiffres et analyses de la concurrence mais suffisamment court et synthétique pour pouvoir être parcouru et compris en quelques minutes. L'importance du rôle joué par les formateurs tant en tant qu'animateur de dispositifs en ligne qu'en tant que prescripteurs pour promouvoir une future expertise d'ELEGIA en la matière était mentionnée très explicitement parmi les axes de développement. Je me proposais d'insister à l'oral sur cet aspect pour susciter les échanges et formaliser la problématique que j'y décelais, tout en m'appuyant sur l'expérience de la licence. Des explications trop développées à l'écrit auraient en effet déséquilibré l'ensemble du document et n'aurait probablement pas maintenu l'attention de mon lecteur. En outre, je souhaitais laisser un vaste espace d'exploration de cette problématique afin de ne pas l'occuper seul ni de mettre ma direction devant un travail pré-mâché. Je devais donc éviter d'aborder par écrit de manière trop précise la question du rapport entre les formateurs et le e-learning mais néanmoins de manière suffisamment alléchante pour que les enjeux perçus puissent susciter un véritable intérêt et donner envie d'aller plus loin.

J'ai accordé beaucoup d'importance à cette étape, à sa préparation et son déroulement. Je devais ne pas rater mon *Kairos*, le moment décisif à partir duquel mon chantier allait pouvoir trouver une dynamique me permettant de vivre une alternance entre les principes théoriques d'une intervention et la réalité de sa mise en œuvre.

L'entretien s'est déroulé en décembre, quelques jours après avoir communiqué mon état des lieux à mon directeur exécutif. J'ai lui ai longuement commenté le document, gardant le sujet sur lequel je voulais le faire réagir vers pour la fin de la réunion. Durant toutes mes explications, j'ai veillé à garder une posture de responsable e-learning et en même temps à rester très ouvert dans mes propos afin de donner une image proactive et commerciale tout en créant une ambiance tournée vers l'échange plus que la transmission d'informations : utilisation de formes passives plus qu'actives, recours au conditionnel et formulations interrogatives. Malgré cela, je ne suis pas arrivé à éveiller beaucoup de réactions de la part de mon vis-à-vis. Arrivé au point de la place et du rôle des formateurs ELEGIA dans le e-learning, je redoublais d'efforts pour susciter son intérêt et son implication dans la problématique que je soulevais. Je parlais conjointement de l'importance des programmes d'avoir un « pool » de formateurs aussi bien à l'aise en e-learning qu'en salle, et des problèmes qu'ils semblaient rencontrer avec la licence ; insistais sur le positionnement stratégique que permettrait la mise en avant auprès des clients d'ELEGIA d'une expertise en animation de dispositifs mixtes et donc du nécessaire travail de compréhension et de capitalisation de la façon dont le e-learning était actuellement positionné comme outil pédagogique. Enfin, j'interrogeais mon directeur pour savoir comment il envisagerait cette problématique. Son opinion est condensée en une lettre et deux mots : « *c'est bien.* » Pas de commentaires particuliers, peu d'attraits apparemment sur la thématique présentée, aucun échange. A partir de là, la discussion s'est réorientée vers d'autres sujets, tous éloignés de ceux présentés dans l'état des lieux, et purement factuels.

Il était peut être illusoire d'imaginer qu'on puisse faire advenir de l'extérieur une demande simplement en soulevant une problématique et en l'encapsulant dans un certain nombre de considérations qui font écho auprès de ce qu'on imagine être important pour le demandeur visé :

considérations d'ordre commerciales, marketing, économiques. Il l'était peut être tout aussi de vouloir entamer un travail d'analyse d'une demande et de faire de ce travail « *non pas un préalable à l'action mais l'action elle-même* » (Meignant, 1972) auprès d'un potentiel commanditaire qui finalement ne ressent pas le besoin de commanditer quoique ce soit. La démarche aurait pu cependant prendre. L'initiative d'une relation peut être prise par l'intervenant et le travail de consultation semble pouvoir être mené dès lors que l'offre d'intervention répond aux préoccupations des sujets qui se l'approprie à leur tour (Michelot, 2004). En outre, si j'amenais la problématique (dans ma posture de responsable e-learning), je ne préjugeais aucunement de la nature de la demande qui aurait pu être, exprimée par mon directeur, très différente de ce que j'imaginai. Il m'a été difficile de comprendre pourquoi une problématique autant en résonance avec les enjeux de la structure n'a pas été entendue. Cependant je tirais de cet entretien deux conclusions sur lesquelles j'allais fonder mon intervention. La première est qu'une demande existe. Cette demande est née de retours venant des formateurs, qui par le biais de leurs revendications la portent. En tant que gestionnaire de la licence, j'ai besoin de pouvoir comprendre ces réactions. Donc à mon tour je fais mienne cette demande. La deuxième est que si mon directeur ne semble pas quant à lui la faire sienne, il ne s'oppose pas à ce que je me penche dessus. Sa réaction ne nie pas la réalité ni la pertinence de la demande mais met en avant qu'il ne la considère pas comme relevant de son périmètre d'intérêt immédiat.

- **Assumer une demande en tant que responsable e-learning**

Si la deuxième conclusion loin de me fermer pas les perspectives de mener un chantier, m'encourageait à aller de l'avant, la première le rendait complexe : comment endosser à tout la fois le rôle de commanditaire, celui qui est à l'origine de la demande, avec qui on la formalise et auprès de qui le restitution est faite, de client, puisque je fais parti de ceux qui sont « *effectivement impliqués (parties prenantes) dans la situation à laquelle s'applique l'intervention* » (Ardoino, 1990) et d'intervenant, celui qui tour-à-tour est garant du lien social et questionnant les relations duelles (Enriquez, 1976), qui capte les informations éparses, les restructure et en nourrit le système client (Meignant, 1972), qui invente avec les acteurs les solutions pour changer les situations génératrices de problème (Jobert 1992) et qui doit avant tout produire de l'imagination (Enriquez, 1992) ?

La contradiction se résorbe dans le fait que je ne peux être consultant mais simplement chercher à adopter, dans la mesure de la compatibilité avec mes fonctions, une posture de consultant. La demande devait donc être portée en assumant ma posture de responsable e-learning tout en explorant celle d'intervenant. Des conflits liés aux tensions entre ces deux pôles ne pouvaient pas manquer de survenir ; la principale difficulté devenait alors de chercher à maintenir la posture de consultant, bousculée par la réalité du système dans lequel j'étais plongé, et de trouver des palliatifs à même de me permettre de la conserver le temps de l'intervention.

La première étape qui s'imposait était de formaliser une première expression de la demande. Celle-ci fut rédigée en un document se présentant sur une seule page et structuré en trois parties : une recontextualisation, la formulation de la demande en elle-même et une durée me fixant les limites temporelles de l'intervention. La demande en elle-même était rédigée de la façon suivante²⁴ :

« Le développement et l'approfondissement de la gamme e-learning ont rendu nécessaires non seulement son acculturation au sein d'ELEGIA (liens e-learning/formation en présentiel) mais en plus la possibilité pour les formateurs clefs d'ELEGIA d'intervenir aussi bien en formation en salle qu'à travers la plate-forme.

24 Voir en annexe le document complet

Or l'expérience acquise par la gestion de la LME a démontré qu'il n'était pas possible d'improviser le passage d'une animation en salle à celle en e-learning : tant les outils utilisés en ligne (webconférence, forum) que la nouvelle relation pédagogique qu'ils impliquent conduisent à la mise en œuvre de nouveaux savoirs et savoir-faire.

ELEGIA Formation souhaite donc pouvoir bénéficier d'un réseau de formateurs capables d'intervenir efficacement sur des dispositifs mixtes et renforcer les compétences de ceux intervenant actuellement dans le cadre de la LME

Cela pourra se traduire éventuellement par une formation de courte durée. »

La transposition sur papier s'est avérée importante pour deux raisons : la première d'entre elles repose sur le fait qu'avec une demande formalisée s'appuyant sur l'état des lieux que j'avais dressé, je m'inscrivais dans une continuité d'actions. L'histoire de mon intervention, malgré l'échec de la tentative de créer un espace d'échanges avec ma direction, se poursuivait et pouvait être pistée à partir des traces officielles que je laissais derrière moi. Ma démarche s'appuyait ainsi sur des éléments structurés qui me serviraient de références stables. La deuxième raison tenait à la valeur donnée au document que j'écrivais. La constitution même de ce document, les tournures impersonnelles employées, le fait de parler au nom d'ELEGIA et non en mon propre nom, tout la revêtait d'une fonction prescriptive. Il devient ainsi un écrit qui est le garant « *d'une règle, d'une norme que l'on se doit de connaître et d'appliquer. Il enregistre, garde en mémoire et codifie au même titre que les codes du législateur* » (Boutet, 1992). Il devient aussi la manifestation d'un acte que je pose en tant que responsable e-learning, donc commanditaire. Par ce jeu d'écriture à même de « *créer un univers en en limitant les possibles* » (Reuter, 1994 cité in Nonnon 1995), je vais poser la situation-problème, la cerner (le développement de la gamme e-learning et les formateurs) émettre quelques hypothèses a priori (les outils et la relation en ligne conduisent à de nouveaux savoirs et savoir-faire), voire tendre vers une solution envisagée (éventuellement une formation de courte durée) ; bref, je dresse le point de départ.

- **Analyse des systèmes-parties à la demande**

L'objectif de l'intervention est de mettre à jour les facteurs de tous ordres qui surdéterminent la demande pour en faire ressortir la demande latente (Meignant, 1974). Ces facteurs concernent les systèmes commanditaire et clients.

Le système commanditaire

Pour le système commanditaire, pris ici comme ELEGIA en tant que structure et moi-même en tant que responsable e-learning, un certain nombre de facteurs socio-économiques ont déjà été abordés : tout d'abord la possibilité de pouvoir compter sur une équipe de formateurs capables d'animer des formations aussi bien en salle qu'en ligne permettait pour la société d'envisager des produits innovants, ayant eux-mêmes vocation à renforcer la position d'ELEGIA sur le marché croissant du e-learning. Ensuite, et quant à moi, J'avais besoin de mieux comprendre le travail de mes formateurs ; en tant qu'ordonnateur de la paie, il était en effet important de bien cerner leur activité pour jauger dans quelle mesure la rémunération était adéquate. Lors de la première promotion gérée par ELEGIA, la grille tarifaire proposée était entièrement calquée sur celle des enseignants : les journées d'animation étaient facturées sur la base d'un prix fixe alors qu'habituellement ELEGIA modulait celui-ci en fonction de l'expérience des formateurs, et ni la correction des copies ni l'animation du forum n'étaient rémunérées. Cette grille a naturellement évolué face aux premières revendications accompagnant l'accroissement du nombre d'étudiants : il était déjà difficilement

acceptable pour un formateur de corriger sept copies gratuitement. Il le devenait impossible pour dix-huit copies. Un coût de la correction à la copie a donc été introduit et la tarification journalière de l'animation en salle revue à la hausse. Malgré cela les revendications ont continué sans que j'arrive vraiment à distinguer leur part de légitimité de celle qui relève des pressions de plus ou moins bon aloi exercée dans le cadre de relations contractuelles habituelles. Par ailleurs, la gestion de la licence continuait à accaparer beaucoup de mon temps, m'empêchant d'en reporter une partie pour d'autres projets sur lesquels ma direction m'attendait. En mettant en mots les activités des formateurs dans le dispositif de la licence, j'escomptais une meilleure compréhension de leur rôle et rapidement plus d'autonomie et d'efficacité de leur part et un gain de temps pour moi.

Enfin, je suis conscient, toujours pour le système commanditaire, de l'existence de facteurs plus psychologiques qui motivent ma demande. La première de celles-ci se fonde sur un certain soucis quant à la nature de mes liens avec les formateurs. Mon arrivée relativement récente chez ELEGIA me pousse à faire particulièrement attention à la qualité de mes relations avec les formateurs afin d'éviter de gérer et de monter des programmes à contre-courant de leurs habitudes. J'ai donc besoin de construire un lien de confiance avec eux, indispensable à la constitution d'une assise solide à mon service. Par ailleurs, j'ai longuement travaillé au cours de ma carrière précédant mon arrivée chez ELEGIA dans l'accompagnement à la prise de poste à distance. J'ai une bonne connaissance de la gestion d'une relation par média interposé et des difficultés qui peuvent être alors rencontrées. Je ressens donc une certaine proximité avec les formateurs faisant leurs débuts dans un dispositif à distance.

En ce qui concerne des facteurs institutionnels, de forts enjeux sont aussi présents. Cette intervention, en approfondissant la démarche e-learning d'ELEGIA lui permettra de renforcer son positionnement au sein du groupe et tout particulièrement du pôle formation. Quant à moi, en tant que responsable e-learning, c'est mon poste que je cherche à consolider : la licence représente une large part de mes activités et de mes résultats. Je dois donc non seulement agir pour consolider ce programme mais en plus en capitaliser les bonnes pratiques pour pouvoir les réinvestir dans de nouveaux projets.

De la part du système commanditaire, le besoin était donc de maîtriser la gestion de la licence pour consolider le développement e-learning de la société avec toutes les incidences qu'il comportait : plus de fluidité dans la gestion, une notoriété accrue dans le groupe et à l'extérieur, des programmes innovants contribuant au développement du chiffre d'affaires, etc..

Le système client

Le système client quant à lui comprenait deux pôles principaux : les formateurs, tout d'abord, sujets directs de la demande. Mais je n'oubliais pas que derrière eux se trouvaient les étudiants de la licence. Le positionnement des formateurs dans le dispositif, la façon dont ils utilisent les outils qui leur sont mis à disposition impactent directement leurs relations pédagogiques avec eux. Enfin, il y avait encore enseignants universitaires. Je n'avais que peu de contacts directs avec cette dernière catégorie, et toujours liés à des aspects logistiques ou organisationnels. J'ignorais donc comment ils considéraient leur intervention dans une promotion gérée par un organisme de formation lucratif et non pas une université. En outre, les enseignants bénéficient souvent une longue pratique professionnelle des différents outils informatiques et de l'organisation du dispositif, certains d'entre eux prenant en charge des matières en ligne depuis la fin des années 90. Il était donc important de leur ouvrir un espace d'expression pour qu'ils puissent s'exprimer tant sur leur intervention auprès d'ELEGIA que la manière d'animer une formation à distance.

- **Explorer la demande**
- **Démarche d'exploration**

L'exploration de la demande ne pouvait donc que difficilement passer par une analyse externe de l'activité des parties prenantes à la licence. D'ailleurs, aucun document ne vient décrire ce qui est attendu de la part de tel ou tel acteur dans la conduite de la formation. Les contrats des formateurs par exemple ne mentionnent que sommairement des tâches à accomplir : animer une journée de formation, une webconférence et corriger des copies. Ni la finalité pédagogique ni l'esprit dans lequel elles devaient être menées sont précisés. Il n'existe pas de descriptif de poste et les formateurs n'avaient eux-mêmes bénéficié d'aucune formation sur la conduite d'un programme en ligne, si ce n'est celle concernant la manipulation des outils informatiques, et tout particulièrement la webconférence. Il y a certes les traces laissées sur la plate-forme numérique, où, comme il l'a été vu, toute interaction, via le forum ou la webconférence, est enregistrée. Mais l'importance de celles-ci varie d'un formateur à un autre en fonction du nombre de matières qu'il anime et de l'implication qu'il y met, et ne dit rien des savoirs et savoir-faire mis en œuvre. Tout au plus peuvent-elles servir pour appuyer ou illustrer telle ou telle situation.

Ma démarche d'exploration afin de poser un premier diagnostic s'est dès lors appuyée sur deux préoccupations : la première concerne l'organisation de la LME en elle-même : quand on évoque la licence en e-learning, de quoi exactement parle-t-on ? Ou encore : comment qualifier le dispositif dans lequel les formateurs sont impliqués ? La deuxième est relative à la représentation qu'ont les formateurs de leur rôle et de leur place dans ce dispositif : comment perçoivent-ils leur intervention dans une formation en ligne ? Comment se situent-ils par rapport aux étudiants, à l'informatique, aux enseignants mais surtout par rapport à ce qu'ils considèrent comme relevant de « l'essence » de leur activité de formateur ? Cette dernière préoccupation impliquait nécessairement de recourir à des entretiens individuels.

- **Qualifier le dispositif de la Licence en Management des Entreprises**

La première étape de la phase exploratoire de la demande est donc de pouvoir nommer correctement le dispositif pédagogique de la licence, formant le cadre de travail et d'interactions des formateurs. Jusqu'ici les mots « *en ligne* », « *à distance* » et « *e-learning* » ont été utilisés. Le terme de loin le plus usité, y compris par les formateurs et autres acteurs de la LME est « e-learning » -tantôt orthographié avec un tiret, tantôt sans-, et, quoique dans une bien moindre mesure, son équivalent francophone « *en ligne*. » La pertinence de ces termes pour recouvrir l'organisation mise en place peut cependant être questionnée.

Le mot « *E-learning* » est considéré comme une création du géant américain CISCO cherchant à faire valoir un dispositif de formation interne original et moderne (Glikman, 2002). La terminologie même de cette invention est loin d'être anodine. Le « e » renvoie à « électronique » faisant référence à une médiation par Internet, à l'instar de « l'e-mail » ou du « e-commerce » : les activités d'enseignement, apprentissage mais aussi communication, recherche de documentation et évaluation, passent, tout ou partie, par le web. Le mot est donc très connoté à une période du début des années 90 marquée, comme nous l'avons vu, par le croyance dans le tout technologique et par un marché de la formation pour adultes de plus en plus concurrentiel. Selon Alain Chaptal, en effet, « *l'utilisation de l'appellation e-learning n'est pas innocente. Elle marque l'effet de mode lié aux prévisions irréalistes de l'époque concernant le e-commerce, et, au delà, une forte orientation vers la marchandisation de l'enseignement* » (Chaptal, 2003).

Reprenant ces éléments, le Forum Français de Formation Ouverte à Distance (FFFOAD), association de professionnels de la formation à distance et du multimédia éducatif, propose la définition suivante : Est qualifié de e-learning « *tout dispositif de formation qui utilise un réseau local, étendu ou Internet, pour diffuser, interagir ou communiquer. Ce qui inclut l'enseignement à distance, en environnement distribué (autre que l'enseignement par correspondance classique), l'accès à des ressources par téléchargement ou en consultation sur le net. Il peut faire intervenir du synchrone ou de l'asynchrone, des systèmes tutorés, des systèmes à base d'auto-formation, ou une combinaison des éléments évoqués.* » (cité dans Glikman 2002)

Cette dernière définition permet d'exclure les termes jusqu'alors utilisés pour nommer la LME. Si la totalité des cours est mise en ligne, si les forums et webconférences offrent des médiations synchrones et asynchrones à travers internet et que la plate-forme constitue un « *environnement distribué* » soutenant un apprentissage à distance, les regroupements, même proposés de manière facultative et, dans une moindre mesure, les évaluations, constituent autant de séquences en face-à-face qui sont intégrées logiquement dans le dispositif et justifiées par un souci de créer une démarche pédagogique structurée en alternant distanciel et présentiel. Ni le terme de « *e-learning* » ni celui de « *formation en ligne* » ne peuvent dès lors qualifier le dispositif mis en place.

Le recours à la notion de distance pour qualifier le dispositif est quant à lui plus ambiguë : la distance n'est pas liée de manière exclusive à Internet mais plutôt à l'apparition et surtout la démocratisation d'une innovation technologique qui la rend possible. Les premières formations à distance remontent ainsi à 1840, c'est-à-dire à l'année d'invention du timbre-poste, avec la possibilité de suivre des cours en sténographie par correspondance. Elles se développent progressivement avec la diffusion de nouvelles inventions. Tout d'abord la radio (émissions universitaires radio pour les étudiants malades en 1921), les premiers cours par téléphone puis la télévision en 1939 (Blandin, 2004). Les ordinateurs domestiques et la généralisation des connexions haut débit n'ont de fait que contribuer à renforcer la possibilité d'accéder à une formation à distance et parallèlement en accroître l'offre.

Mais cette notion est fondamentale car elle impacte directement la relation pédagogique des enseignants/formateurs avec leurs étudiants telle qu'elle a pu être modélisée dans le célèbre triangle de Houssaye (Houssaye, 1998). Rappelons rapidement que le schéma que propose Houssaye repose sur l'idée que toute relation pédagogique est fondée sur la base de trois éléments –l'enseignant, l'apprenant et le savoir- dont deux forment une relation privilégiée au détriment du troisième. Dans un environnement académique comme celui de l'université et donc de l'IAE de Caen, c'est bien évidemment l'axe traditionnel enseignant-savoir qui domine : le professeur ou le maître de conférence trône dans un amphithéâtre dans lequel l'étudiant existe uniquement en tant que membre d'une promotion le dépassant largement, et se confond avec le savoir qu'il a pour mission de diffuser. L'apprenant quant à lui le reçoit déjà structuré, articulé et illustré et n'a plus qu'à le restituer presque tel quel pour voir son formation validée.

L'instauration de la distance va créer un renversement de cette relation pédagogique. La mise en ligne du contenu des cours va d'une part rompre l'unité de temps et d'espace qui prévaut dans les formations classiques mais surtout opérer une sorte de désincarnation du savoir qui n'est dès lors plus assimilé directement à la personne de l'enseignant. L'étudiant accède de manière autonome au savoir et définit son propre rythme et sa propre stratégie d'apprentissage en dehors de tout contrôle de l'enseignant. Il n'est d'ailleurs pas rare que des étudiants de la LME ne rentrent jamais en contact avec leurs enseignants au cours de leur formation. L'axe fort du triangle de Houssaye a donc glissé vers la relation apprenant-savoir.

Du fait de ses implications pédagogiques, relationnelles et sa référence à l'idée d'innovation, la

notion de distance paraît importante pour qualifier le dispositif de la licence. Mais elle ne rend pas compte de l'alternance des temps de présence et de distance ni de la scénarisation des activités qui unit ces deux modes dans un seul et même processus pédagogique. Elle est donc essentielle mais insuffisante pour comprendre l'organisation de la LME.

Ce sont l'ensemble des notions passées en revue qui, regroupés ensemble, vont permettre de nommer clairement le dispositif qui soutient la Licence en Management des Entreprises : le recours à Internet comme média, la distance et son rapport étroit avec l'innovation et les phases alternées de présence et d'absence dans la relation enseignant-apprenants. Peraya, Charlier et Deschryver proposent une définition d'un dispositif hybride qui recouvre tous ces éléments : « *Un dispositif de formation hybride se caractérise par l'introduction intentionnelle dans un dispositif de formation de facteurs innovants : l'articulation du présentiel et de la distance soutenue par un EIAH [Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain]. Le fonctionnement d'un dispositif hybride repose sur des formes complexes de médiation et de médiatisation.* » (Peraya, Charlier, Deschryver, 2004). D. Peraya définit à son tour la médiatisation comme « *le processus de conception et de mise en œuvre de dispositifs de formation et communication médiatisée, processus dans lequel le choix des médias [...] et/ou des environnements technopédagogiques les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante.* » et la médiation relevant plutôt d'une perspective cognitive (Peraya, 2009). La médiatisation relève de l'ingénierie pédagogique tandis que la médiation porte des effets sur les comportements cognitifs et relationnels. Quant au terme même de dispositif, elle le définit à son tour comme « *un instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'intervention propres* » (Peraya, 1999).

Blandin complète et synthétise cette définition en précisant qu'un « *dispositif mixte ou hybride est un système combinant des modalités pédagogiques diversifiés* » (Blandin, Fage et al., 2002). L'alternance des temps de présence et de distance imposant en effet au formateur de varier ses « techniques » pédagogiques pour les adapter à un groupe en face de lui ou à un ou plusieurs individus à travers une machine.

La notion d'hybridation permet donc qualifier l'organisation de la licence de dispositif hybride ou mixte -nous emploierons tantôt l'un, tantôt l'autre de ces deux termes²⁵- en rendant compte de l'ensemble des caractéristiques de la LME : des phases à distance et à présence que la logique de l'organisation ne permet pas d'isoler et qui rythme le cursus universitaire, le recours à un EIAH que constitue la plate-forme numérique et l'importance des outils informatiques d'interfaçage et d'interactions déployés, webconférences et forum notamment, qui impactent directement la relation pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant.

Les formateurs d'ELEGIA sont donc plongés dans un dispositif (un lien d'interactions organisé) nouveau qui se caractérise par ce mouvement de présence et d'absence venant rythmer la formation et par l'interfaçage d'un écran (média) qui les contraint à adapter leurs comportements pédagogiques. Ces éléments devaient donc à leur tour être interrogés.

- **Mener des entretiens exploratoires**

La grande majorité des informations nécessaires à l'établissement d'un diagnostic étaient donc détenue par les acteurs eux-mêmes de la licence. Deux préoccupations se sont imposées alors. La première était de décider de décider si compte tenu de l'objet de la demande, former des formateurs

25 Il existe des débats pour savoir si il faut privilégier le terme de « *hybride* », qui fait référence à une nouvelle entité issue du croisement de deux autres ou « *mixte* », tiré de l'anglais « *blend learning* » où l'on retrouverait plutôt l'idée de cohabitation équilibrée de deux entités. J'utiliserai l'un des deux termes ou l'autre, privilégiant néanmoins l'adjectif « *mixte* » qui selon moi rend mieux compte de l'alternance présence/distance. Cf. Peraya, Charlier, Deschryver, 2004.

capables d'intervenir dans un dispositif mixte et renforcer les compétences de ceux intervenant actuellement dans le cadre de la LME, je devais centrer mes recherches sur eux ou au contraire les élargir aux enseignants et aux étudiants. C'était la question de la définition et du périmètre de l'échantillonnage. La seconde découlait de l'imbrication entre ma position de responsable e-learning et ma posture de consultant. Il fallait que je dresse un cadre susceptible d'atténuer cette première et de mettre en valeur la seconde de telle sorte que les formateurs puissent s'ouvrir avec confiance. Ce qui était alors en jeu était la méthode d'exploration à mettre en œuvre.

Le rôle des enseignants dans le dispositif de la licence, l'expérience due à leur ancienneté et surtout le fait que tant les outils que l'organisation ont été pensés dans un cadre universitaire interdisaient de ne pas les impliquer dans mes recherches. Ils pouvaient faire office de référent, dans l'hypothèse audacieuse où ils remplissent pleinement les fonctions qui leur sont attribuées. L'écart entre ce que vivent les formateurs et les enseignants seraient dès lors extrêmement instructif sur les difficultés de ces derniers. Mais si jamais eux-mêmes rencontraient des difficultés similaires, il conviendrait alors d'interroger la façon dont le dispositif lui-même était structuré et organisé. Dans un cas comme dans l'autre, les enseignants jouaient le rôle de révélateur. Les étudiants sont quant à eux les bénéficiaires finaux de la formation et il fallait donc partir de l'hypothèse que la conception du dispositif a été animée par le souci de leur donner les moyens d'acquérir plus sagement possible les savoir-faire et connaissances véhiculés par la licence. Ils pouvaient donc apporter un éclairage intéressant sur l'efficacité de celui-ci mais aussi faire remonter d'éventuels particularismes perçus liés aux enseignants ou encore aux formateurs. Formateurs, enseignants et étudiants devaient donc être questionnés pour poser un diagnostic pertinent. Cette diversité m'évitait par ailleurs de me laisser enfermer dans des représentations de la licence propres aux formateurs en ayant trois angles de vue différents sur un même objet. Je définissais un échantillonnage de cinq formateurs (ma cible principale), quatre enseignants et trois étudiants à questionner tour-à-tour.

Pour mettre en avant ma posture d'intervenant vis-à-vis des formateurs mais aussi des autres acteurs, il me fallait expliciter ma démarche, démultiplier les marques la confortant et recourir à une technique d'entretien qui laisse la plus grande place possible à l'interviewé tout en restant centré sur les thèmes qui m'animaient.

L'objectif de l'entretien semi-directif est de favoriser le ressenti et l'expression personnels de l'interviewé. Ce dernier est placé au cœur de l'échange. L'enquêteur quant à lui soutient le discours par des techniques de reformulations et une attitude empathique typiquement « rogerienne » (Rogers, 1961). Il introduit au fur-et-à-mesure de l'entretien les sujets qu'il souhaite voir traiter si ceux ne l'ont pas été spontanément par l'interviewé lui-même. L'entretien semi-directif cumulait donc l'avantage d'atténuer fortement les rapports contractuels en laissant pleinement s'exprimer l'interviewé et de conserver d'un entretien à l'autre une trame qui me permettrait de faire les recoupements les plus instructifs. Par ailleurs, afin d'atténuer encore plus ma position de responsable e-learning j'ai évité dans la mesure du possible que les interviews se déroulent dans mon bureau. La plupart se sont déroulées par téléphone et à deux reprises je me suis déplacé chez des formateurs. Pour seuls deux entretiens sur douze menés il n'a pas été possible de faire autrement que de recevoir les formateurs sur mon lieu de travail, et je dois reconnaître qu'aucun des deux ne s'est déroulé de manière satisfaisante.

Chaque entretien a été quelques jours auparavant précédé par une prise de contact préalable expliquant les raisons de ma démarche (mieux comprendre le fonctionnement de la licence), précisant la méthode employée (un jeu de questions-réponses très ouvert) et la durée approximative de l'interview (de 30 à 60 minutes). J'insistais, tout particulièrement auprès des formateurs, sur l'aspect confidentiel et prospectif de mes recherches et m'assurais de tous l'autorisation de prendre des notes au cours de l'interview. Enfin, il était important pour moi de réaliser ses entretiens dans un

cadre professionnel, c'est-à-dire en utilisant les outils mis à ma disposition pour mener mes activités (téléphone, messagerie électronique) et durant des heures travaillées. Je marquais ainsi le sérieux et le professionnalisme de ma démarche ainsi que les fruits que j'en attendais pour développer mes programmes.

Je réalisais un guide d'entretien pour structurer mes interviews et assurer de l'une à l'autre une continuité. Celui-ci, après les remerciements d'usage et la vérification que les conditions d'entretien étaient bien présentes, comprenaient trois parties²⁶ :

- 1) Une première partie avec une question très ouverte, faisant office de phrase d'entame « *Comment en êtes-vous venu à intervenir dans la licence ?* »
Cette première question avait pour objet de mettre l'interviewé dans une position d'évocation et de le laisser s'exprimer avec ses propres mots. La licence, sujet de l'entretien était explicitement exprimé, et l'angle d'approche, une histoire personnelle, indiquait que c'est la point de vue de l'interviewé qui comptait lors de l'interview.
- 2) Une liste de thèmes que je souhaitais aborder constituait la deuxième partie.
Ces thèmes s'articulaient autour des deux éléments qui constituent la licence, qualifiée de dispositif mixte : l'alternance de périodes de présence et d'absence et l'interfaçage de la machine et ses conséquences. Les thèmes portaient donc sur les séquençages des temps d'apprentissage, et la façon dont les acteurs de la licence s'approprient chacun des outils mis en œuvre : forum, webconférence, ressources pdf, etc.. J'y ajoutais la façon dont les formateurs et enseignants se nomment pour tenter de mieux cerner leur conception de la relation pédagogique. Pour les étudiants, je rajoutais un thème sur les stratégies d'apprentissage.
Ces thèmes furent abordés au fur-et-à-mesure de l'entretien, sans ordre particulier. L'interviewé les abordait assez souvent spontanément, suivant son cheminement. Si il ne le faisait pas, j'amenais le sujet par un jeu d'association d'idées, ce qui a toujours conduit à un résultat satisfaisant.
- 3) Enfin quelques questions fermées alimentaient la troisième partie ; je ressentais en effet le besoin de disposer de quelques données statistiques : nombre de webconférences et de journées de présentiel animées par an, ancienneté dans un dispositif mixte. Si elles étaient initialement pensées à la fin de l'entretien, les questions fermées ont pu surgir à un moment ou à un autre, en fonction de leur pertinence avec les propos échangés.

Ce guide d'entretien alliait selon moi un cadre suffisamment strict pour éviter de trop grandes digressions à une confortable souplesse permettant à la personne interrogée d'avoir le sentiment de guider elle-même les échanges.

C'est donc armé de ce précieux outil que j'entamais mes entretiens et rentrais pour la première fois dans le vif d'une intervention de type clinicien.

– Premiers retours sur les entretiens

La période pendant laquelle j'ai réalisé les entretiens est assez courte. Il n'a fallu que trois semaines pour les mener dans de bonnes conditions, à savoir obtenir un minimum de disponibilité de la part du public ciblé et pouvoir leur consacrer de mon côté un temps non négligeable intégré dans un emploi du temps pourtant déjà chargé.

26 Cf. annexe 03 : Le Guide d'entretiens

Je dois reconnaître que j'ai été extrêmement surpris par le résultat obtenu : à une exception près, toutes les personnes interrogées, qu'elles soient formatrices, enseignantes ou étudiantes, ont non seulement compris la démarche mais l'ont vivement appréciée. Les informations données ont été riches et spontanées. La durée des entretiens en a été d'ailleurs fortement impactée : avec une moyenne de 45 minutes, les échanges ont duré bien plus longtemps que ce que j'imaginai initialement et je dois reconnaître que c'est souvent moi-même qui ai pris l'initiative de les terminer, fourbu par la densité des informations à collecter.

Je synthétisais trois sources d'étonnement de l'ensemble de ces entretiens. La réunion de ces trois sources d'étonnement allait me servir de fil conducteur pour construire mon diagnostic.

La première concernait les rapports entre enseignants d'un côté et formateurs de l'autre. Bien loin des représentations que j'entretenais sur leurs propres représentations mutuelles, formateurs et enseignants se considéraient sans aucune animosité ni même aucun dédain. Bien au contraire, et quoiqu'ils ne se sont jamais rencontrés, ils ont affiché une certaine sympathie et un évident respect les uns pour les autres. Les enseignants tout particulièrement n'ont pas été avares en conseils à transmettre aux formateurs pour qu'ils puissent mieux utiliser les outils de la plate-forme, tandis que ces derniers ont bien mis en avant la qualité des ressources dont les enseignants sont auteurs. Deux éléments peuvent expliquer cette cordialité surprenante²⁷. Tout d'abord l'intervention des formateurs a été présentée comme complémentaire à celle des enseignants. Ils ne sont pas dans une situation de concurrence ou la place des uns met en danger celle des autres. Ensuite, tout universitaires qu'ils soient, les enseignants interviennent dans le cadre d'une licence professionnelle. Or celle-ci s'inscrit à la croisée entre le monde de l'entreprise et celui de l'université, comme nous l'avons vu un peu plus haut, avec pour objectif d'offrir une formation ajustée aux évolutions des métiers et à la demande sociale (Simibille, 2002). Ils partagent donc avec les formateurs le souci d'offrir aux étudiants une formation en prise avec la réalité socio-économique à laquelle ils sont confrontés. Ce élément commun amènerait les uns comme les autres à faire preuve d'une bienveillance mutuelle²⁸.

La seconde source d'étonnement est un autre point commun entre les enseignants et les formateurs. Les entretiens ont fait ressortir une grande solitude des intervenants dans la LME. Les formateurs ne se connaissent pas ou peu. J'ai eu l'occasion d'organiser une rencontre pour un partage d'expérience sur la licence, mais un emploi du temps chargé n'en avaient libéré que deux. Je reste donc pour chacun d'entre eux le seul lien qui les unit. Quant aux enseignants, et ce fut là ma plus grande surprise, ils souffraient de la même solitude. Les seuls échanges qu'ils avaient entre eux se faisaient sur les thèmes de l'organisation, jamais de la pédagogie mise en œuvre et encore moins de leurs ressentis. Les interviews leur ont donc fait l'effet d'une bouffée d'air, ce qui a expliqué en partie la durée bien supérieure à ce que j'escomptais. Mais apparaît ici en creux une question liée au collectif de travail.

Enfin, la troisième touchait plus particulièrement les formateurs, au cœur de mes préoccupations. Il est évident que ceux-ci apprécient le dispositif, les étudiants, le rythme et le fait que l'une des finalités de la licence est la valorisation ou la sécurisation d'un parcours professionnel. Pourtant, beaucoup d'éléments, assez disparates d'ailleurs, ont confirmé le malaise que je percevais alors. Un des formateurs a d'ailleurs annoncé qu'il ne poursuivrait pas l'an prochain si tel ou tel aspect de la

27 J'exclue ici volontairement l'hypothèse selon laquelle ni les uns ni les autres n'oseraient se plaindre auprès du responsable de programme qui mène l'entretien. Le faible poids de la licence dans leur portefeuille d'activités associé à la grande liberté de paroles à laquelle ils sont accoutumés (et que j'ai déjà eu l'occasion d'expérimenter) conduisent à exclure a priori une auto-censure venant des enseignants et formateurs impliqués dans la licence.

28 Cette dernière hypothèse est cependant sujette à caution. Ni les enseignants ni les intervenants ont accès à leur activités mutuelles. Mais surtout je doute que les formateurs connaissent la particularité de l'organisation d'une licence professionnelle.

licence n'était pas réajusté. Les griefs ont porté tour à tour sur la taille du groupe, l'articulation des ressources en ligne et de l'animation en salle ou à travers la webconférence, les examens. Quelques uns ont pointé les outils d'interactions, mais dans une mesure nettement moindre. Si les enseignants, quant à eux, ne faisaient pas les mêmes remontées : les éléments de la licence portés à son débit touchaient plus les aspects contextuels (l'implication ou la cohésion du groupe par exemple) que structurels, même si les limites de la webconférence ont aussi été soulignées. Les entretiens mettaient donc en exergue un intégration dans le dispositif plus difficile pour les formateurs que pour les enseignants.

Une vision positive du métier d'enseignant, un attrait pour un dispositif de formation intégrant la distance d'un côté, une absence de collectif de travail et des difficultés à s'intégrer dans l'organisation de la licence malgré l'attractivité qu'elle exerce, laissaient voir une situation complexe dans laquelle étaient plongés les formateurs ELEGIA, situation qui ne pouvait se résumer à une problématique d'utilisation des outils informatiques. J'étais dès lors contraint, pour construire mon diagnostic, non pas de revisiter la place qui était faite au formateur dans la licence, j'aurais alors tourné en rond porté au gré des intentions présumées, mais bien la spécificité que constitue la fonction de formateur. C'est en effet sur le fondement de celle-ci qu'il a été identifié comme complémentaire à l'intervention de l'enseignant et c'est bien de celle-ci qu'il doit justifier sa légitimité à intervenir.

La construction d'un diagnostic mettait donc en jeu le rôle du formateur confronté à un dispositif mixte universitaire. Il imposait dans un premier temps de mieux cerner son identité professionnelle : qu'est-ce qu'un formateur ELEGIA ? Dans quels faisceaux de dynamiques, valeurs, références historiques ou personnelles se situe-t-il ? Puis dans un second temps de voir dans quelle mesure la licence, dans sa double caractéristique – l'alternance distance/présence et l'identité universitaire – renforce ou alors nie cette identité professionnelle. L'aboutissement de cette étude fondée sur les entretiens menés, les traces laissées sur la plate-forme et mes propres recherches, allaient me permettre de poser un diagnostic à partir duquel enclencher une intervention opérationnelle.

III. A la recherche de l'identité professionnelle des formateurs ELEGIA

La présence des formateurs dans le dispositif de la LME a été justifiée par la complémentarité de leurs fonctions à celles des enseignants. Cette complémentarité revendiquée repose sur une représentation de leurs missions, des valeurs qui les animent, de leurs compétences, réelle ou phantasmée. Les difficultés auxquelles les formateurs sont confrontés, les revendications qu'ils manifestent, expriment dès lors un décalage entre la façon dont ils conçoivent l'exercice de leur métier et les finalités qui leur sont attribuées dans le cadre de la licence. Il est donc essentiel, avant de se plonger dans l'activité qui leur est demandée, de bien cerner le pourtour de l'identité professionnelle des formateurs ELEGIA. Cette étape préalable permettra de se doter d'un indicateur fiable à l'aune duquel leurs actions dans un dispositif mixte universitaire pourront être visitées.

1. Qu'est-ce qu'une identité professionnelle ?

a) Vers une définition dynamique du concept d'identité professionnelle

Les termes *identité* et *identique* sont forgés sur la même racine latine : *identitus*, « le même. » On serait donc tenté de mener une enquête pour définir les éléments qui caractérisent un formateur, quel qu'en soit la nature -un profil type par exemple, l'existence d'une certification attestant de leur identité, de qualités professionnelles ou d'un lien contractuel déterminé pour ne citer que ces exemples- et que l'on retrouverait donc chez toutes les personnes se réclamant de cette profession. Ce travail accompli, on aura ainsi défini qu'il existe une catégorie de référence, stable et normée, des formateurs. Celle-ci serait dès lors fort utile en tant que grille d'inclusion et d'exclusion : ou un individu colle aux critères définis et est définitivement identifié comme formateur professionnel, ou il n'y répond pas et est donc quelque chose qui peut être beaucoup de choses mais qui n'est pas un formateur professionnel. Il suffirait alors tout simplement d'appliquer la grille ainsi définie aux cas rencontrés pour sélectionner ceux qui en méritent l'appellation et écarter les autres.

Cependant, je me range à l'école de Claude Dubar pour aborder le concept d'identité sous un angle existentialiste et non pas essentialiste. Il perd alors son caractère figé d'ipsité (dans le sens de ce qui fait qu'un être est lui-même et pas autre chose), mais gagne celui de contingence : l'identité n'est plus un donné *a priori* et permanent qui s'impose à soi mais plutôt le résultat d'un processus identificatoire en construction, appelé à varier en fonction de l'histoire et de son contexte. Ce processus en mouvement pointe deux éléments : une différenciation, « *ce qui fait la singularité de quelque chose ou de quelqu'un par rapport à quelque chose d'autre ou quelqu'un d'autre* » (Dubar, 2000) et une généralisation, ce qui fait le point commun entre tous les éléments qui sont différents par rapport aux autres. L'identité peut donc être définie comme « *ce qui permet à la fois de souligner la singularité d'un individu-sujet et de nous rendre, au sein d'une culture ou d'une société, semblable à d'autres* » (Martucelli, 2008).

L'utilisation du terme « processus identificatoire » implique à son tour deux conséquences. Tout d'abord une dynamique qui fait de l'identité un « *processus permanent de construction, déconstruction, reconstruction* » (Kaddouri, 2007). Les éléments identificatoires sont multiples, constamment en mouvement et en tension. Cette dynamique rend le concept d'identité insaisissable : il se compose d'un mélange d'identités subies et acceptées, historiques et prospectives, réelles et phantasmées, revendiquées et niées. Celle-ci va en outre inscrire le sujet dans une notion de trajectoire : si l'identité actuelle ne peut être résumée à la somme des identités

passées, elle s'en enrichit néanmoins et s'inscrit dans sa suite et dans une logique de continuité ou de rupture avec pour seul souci la conservation de la cohérence avec soi-même. Enfin, ces composantes identificatoires en tension vont amener le sujet à tenter d'influencer, consciemment ou non, l'évolution du processus, en en mettant certaines en exergue ou, au contraire, en en déniait d'autres. Il est donc pour partie acteur de ce processus identificatoire, qu'il subit pour autre partie. Ensuite, le processus identificatoire ne peut être mené qu'à travers la présence de l'autre. C'est cet autre en effet qui va me conférer une identité et c'est à travers lui que je vais à mon tour chercher à fonder ou conforter mon identité. C'est donc une forme socialisée de l'attribution identitaire qui ne répondrait en quelque sorte pas tant à la question : « *comment est-ce que les autres me voient ?* » qu'à celle « *comment est-ce que je me vois dans la façon dont les autres me voient ?* »

b) Identité et altérité

Contrairement à l'essentialisme qui faisait de l'identité ce qui est « identique » avec une idée de singularité se justifiant d'elle-même, cette nouvelle approche pose le principe qu'il n'y a pas d'identité sans altérité. Le processus d'identification implique donc l'autre, mais le sujet n'en est pas pour autant, là non plus, passif : on peut effectivement s'identifier de manière différente que ne le font les autres et le faire valoir, accepter leurs modes identificatoires partiellement ou totalement, voire les refuser. L'identité est alors vécue comme une « *transaction entre soi et les autres* » (Mead, 1934), et dans la même veine, Claude Dubar voit dans le processus d'identification une relation entre l'identification attribuée par les autres, appelée « *identités pour autrui* » et celle attribuée pour soi-même, désignée par les termes « *identités pour soi*.»

L'identité pour autrui est le résultat de l'attribution à un individu-sujet d'une identité par divers acteurs avec lesquels il établit des relations sociales et a donc une dimension professionnelle. Cette identité est objective et inter-relationnelle. Objective dans la mesure où elle peut être institutionnelle et s'imposer à tous : les papiers d'identité que chacun est tenu de posséder disent quelque chose de nous-même qui s'impose aux autres et à nous-même, que nous nous sentions en adéquation avec ou non. Sous l'angle professionnel, elle est conférée par la structure pour laquelle l'individu-sujet travaille, à partir notamment de documents administratifs et contractuels : une fiche de poste, un rattachement à une catégorie socioprofessionnelle, la réglementation formalisée de l'activité, etc.. Inter-relationnelle car cette identité va aussi se construire à travers le regard et les attentes des collègues de travail, des clients et fournisseurs dans le cadre par exemple de l'activité professionnelle.

A l'inverse, l'identité pour soi se construit à partir des aspirations de l'individu : c'est la façon dont on se représente soi-même, le sens qu'on donne à son parcours et aussi l'évolution dans laquelle on souhaite s'inscrire. Cette identité a une dimension subjective, mais aussi réflexive et sensitive. Elle intègre les logiques conduisant les individus à intérioriser ce qui fait leur identité.

C'est le jeu entre ces deux pôles identitaires, l'identité pour soi et l'identité pour autrui, avec tout ce qu'il comporte de mouvements convergents (en quoi l'identité pour soi se confond avec l'identité pour autrui) et divergents (en quoi au contraire il y a rupture entre ces deux pôles) qui va permettre de mieux cerner ce qui caractérise un formateur. Appliqué dans le champ du travail, il forme l'identité professionnelle qui peut dès lors être définie comme « *des manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns les autres dans le champ du travail et de l'emploi* » (Dubar, 2000). Avec ces deux précisions que donnent le sociologue et qui renvoient chacune à l'un des pôles vus: ces identités professionnelles ont une dimension relationnelle (les interactions en situation de travail) et biographiques (le parcours professionnel).

2. Le pôle « identité pour autrui » des formateurs ELEGIA

A partir de cette grille j'ai tenté de cerner les éléments communs des processus identificatoires des formateurs travaillant pour ELEGIA et qui vont dès lors permettre de définir dans quelles mesures l'intervention dans un dispositif de formation hybride auprès d'enseignants universitaires va conforter ou mettre à mal la représentation qu'ils ont de leur métier. Je me suis tout d'abord intéressé à l'identité pour autrui dans la mesure où ce concept fait jouer l'activité et le rôle social du formateur et qu'à cet égard je pouvais disposer de nombreux indices, institutionnels notamment, avant de la confronter, à travers les traces récoltées, à l'identité pour soi.

a) Les éléments institutionnels

– La codification ROME

Le premier élément objectif vers lequel on peut se pencher pour mettre à jour certains traits communs aux formateurs ELEGIA est institutionnel. Tout comme pour les consultants en formation, je me suis posé la question de savoir si il existait des fiches ROME susceptibles de définir de manière plus ou moins précises les fonctions des formateurs.

Le ROME, dans sa troisième version²⁹, connaît trois typologies de métier liés à la formation professionnelle : le conseil en formation (fiche K2101), le coordinateur pédagogique (fiche K2102) et enfin un ensemble de titres gravitant autour de la notion d'animation et de conception de formation : l'animateur de formation, le concepteur-formateur, le conseil-formateur, le formateur-coordinateur, le formateur-moniteur et le responsable ingénierie de la formation professionnelle... . Toutes ces appellations sont regroupées dans la même catégorie, « formation professionnelle » (fiche K2111), ce qui a priori illustre une difficulté à nommer précisément la fonction³⁰. De plus, aucune des activités décrites dans l'une ou l'autre des fiches ne recoupe pleinement les fonctions des formateurs ELEGIA. Certaines d'entre elles sont réparties entre plusieurs fiches : la dimension conception de la formation (fiche K2102), l'animation (fiche K2111) ou encore le soutien à l'organisation d'une formation (fiche K2101). D'autres sont tout simplement absentes de la description de l'une ou de l'autre fiche de référence. On pourrait par exemple citer les activités commerciales que le formateur déploie tant vis-à-vis d'ELEGIA, pour son propre compte³¹, que du client, pour le compte d'ELEGIA, dans ce dernier cas dans une perspective de soutien au consultant en formation. Il s'agit par exemple de la situation où les formateurs sont conviés à participer à la défense d'une proposition face à un jury d'acheteurs et de responsables de formation. L'intervention à travers la plate-forme numérique (webconférence et forum) qui relève tout autant de l'accompagnement que de l'animation classique d'une séance de formation, ne colle pas non plus avec les fiches ROME.

De fait, le métier de formateur chez ELEGIA est non seulement extrêmement perméable à son environnement et son contexte mais en plus à la relation qu'il entretient avec le consultant en formation. Celui-ci peut en effet laisser au formateur une plus ou moins grande marge de manœuvre, définie à l'aune de sa propre représentation de ses fonctions : il accompagnera ainsi tel consultant en formation chez un client important pour promouvoir un dispositif, et avec tel autre sera cantonné à la partie ingénierie et animation pédagogiques. Il pourra gérer les relations avec un formateur interne d'une entreprise cliente et à la mission suivante ne le rencontrer qu'au cours de la

29 Cf. <http://www2.pole-emploi.fr/espacecandidat/romeligne/RliIndex.do>

30 Si l'on ne prend pas en compte les groupes nominaux formés par la combinaison « formateur + de/en + le nom d'une expertise », la fiche K2111 ne compte pas moins de 12 dénominations professionnelles

31 Nous verrons un peu plus loin qu'ELEGIA a fait le choix de ne pas disposer de formateurs salariés permanents.

réalisation de la prestation, voire pas du tout si le dispositif prévoit une alternance formateur interne/formateur externe. Il sera parfois tenu de rédiger les dossiers pédagogiques servant de support à la formation et d'autres fois de s'appuyer sur ceux du client. Les pourtours de l'activité de formation deviennent dès lors difficiles à cerner du fait du large éventail de la nature des activités du formateur mais surtout de l'élasticité de celles-ci. Les compétences mises en œuvre par le formateur vont dépendre conjointement de la configuration de l'intervention et des liens qui l'unissent au consultant en formation. Sans compter non plus qu'une partie non négligeable des formateurs occupent d'autres fonctions, souvent connexes à l'acte de former : ils occupent un poste salarié ou indépendant dans le domaine qui fonde leur expertise technique ou exercent une activité complémentaires à la formation, notamment du conseil, du coaching ou la réalisation de bilans de compétences. Ainsi, parmi les sept formateurs ELEGIA intervenant dans le cadre de la LME, deux exercent en plus une activité de coach, deux autres de conseil et enfin deux autres travaillent dans une société, à titre de salarié pour l'un et d'associé pour l'autre. Seule une personne se définit comme formatrice à temps plein. La formation apparaît donc comme une activité parmi d'autres avec lesquelles elle souvent dans une relation de dépendance. Elle peut en effet disparaître momentanément ou durablement si les autres activités du formateur gagnent en importance. Si le ROME donne des indications intéressantes sur les fonctions de formateur, la standardisation de sa présentation, l'éclatement des activités entre plusieurs fiches pourtant insusceptibles, regroupées, de les englober en pointant vers l'exhaustivité ne contribuent que pour une proportion marginale à éclaircir l'identité professionnelle des formateurs.

– **La convention collective**

La convention collective des organismes de formation, signée en 1988, a pour objet d'organiser le secteur de la formation. Une convention collective est un élément interpellant par rapport aux dynamiques identitaires du formateur. En effet, *« parce qu'elles résultent de la négociation collective, les conventions, dans le système français des relations professionnelles, bénéficient d'une forte légitimité, et, jouent un rôle important dans la mise en règle, la constitution et la consolidation d'un groupe professionnel en opérant « l'intégration d'un groupe d'agents et l'exclusion des groupes voisins » »* (Jobert, Tallard, 1990). Cependant cette convention collective n'inclut pas les formateurs intervenant en tant que prestataires indépendants ou occasionnels. Elle paraît dès lors plus adaptée pour explorer l'identité professionnelle des consultants en formation que des formateurs eux-mêmes.

– **L'accès au métier de formateur**

Parmi les autres éléments pouvant alimenter un processus identificatoire se trouve l'accès au métier. La légitimité de certains corps est en effet conditionnée par une reconnaissance fondée sur la certification officielle de la maîtrise d'un certain nombre de savoirs et savoir-faire jugés essentiels dans l'exercice du métier concerné. En ce qui concerne la formation professionnelle, ce n'est pas le nombre de formations délivrant un diplôme ou un titre homologué, de quelque niveau ou durée que ce soit, qui fait défaut : ne serait-ce qu'au niveau Master, le Centre Inffo n'en répertorie pas moins de 108³². Mais les activités des formateurs sont tellement vastes qu'il paraît difficile d'en trouver une qui puissent toutes les traiter d'un seul tenant. La variété des situations et des finalités auxquelles le formateur doit faire face conduit à ce que son efficacité repose bien plus sur des capacités d'adapter son intervention à son client plutôt que sur la mise en œuvre de concepts pédagogiques appris dans une école ou une université. L'expérience semble dès lors primer sur la certification et le formation des formateurs. Ainsi, aucun des formateurs ELEGIA intervenant dans le cadre de la LME ne bénéficie d'un titre, homologué ou non, lié à sa pratique de formateur. Tous par contre affichent un

32 Site consulté le 13 août 2011

diplôme de niveau 1, souvent deux, dans son domaine d'expertise. Enfin, l'absence de structuration du métier, qui ne dispose ni de regroupement corporatiste officiel ni de représentation à un niveau national, ne peut permettre d'imposer l'obtention d'un diplôme pour exercer la fonction de formateur. N'importe qui peut donc se présenter comme formateur, voire même, en ne faisant l'effort que d'une déclaration administrative, organisme de formation.

b) Les éléments contractuels

– Les relations formalisées avec ELEGIA

Les relations formalisées avec ELEGIA constituent un aspect contractuel intéressant composant l'identité pour autrui. Lorsque j'ai essayé de rapprocher la structure ELEGIA du modèle de l'entreprise-communauté, un point essentiel a été mis en valeur : l'intérêt fort que la structure porte aux résultats inversement proportionnel à celui qu'elle accorde aux moyens mis en œuvre pour l'atteindre. Les consultants en formation, moi-même, sommes tenus de trouver nos propres leviers de développement de nos activités respectives et évaluées sur les résultats produits et traduits en termes de contribution au chiffre d'affaires. Il a été conséquemment abordé la combinaison que forment l'autonomie procédurale prescrite tirée de la faible prescription exogène avec le renforcement de celle venant du collectif du travail et donc de la prescription tirant sa source du travailleur lui-même. Les formateurs suivent le même schéma, à l'exception de la prescription venant du collectif de travail, celui-ci n'existant que sous des formes extrêmement résiduelles et temporaires.

Le formateur ne dispose pas de fiche de poste, ni de lettre de mission détaillant ses relations avec ELEGIA. Il existe certes une charte de partenariat cherchant à brosser à grands traits le positionnement du formateur vis-à-vis de l'organisme ELEGIA. Celle-ci néanmoins se contente de décrire les aspects administratifs et organisationnels essentiels pour le bon déroulement d'un stage de formation : comment doivent-être conçus les supports pédagogiques, qui sont les interlocuteurs, quelles actions à mener avant et après un stage, etc.. L'entête de la charte fait mention de valeurs sous-jacentes à la relation partenariale. Celles-ci restent néanmoins suffisamment vagues pour brosser n'importe quel type de situation et pointent principalement le soucis de fidéliser un formateur plus que la volonté de définir ses activités. Parmi les éléments de la charte de qualité, on retrouve ainsi la recherche de la qualité et de la performance, le développement de la collaboration à long terme ou encore le « goût » de transmettre des compétences.

Les seules mentions formalisées relatives à ce qui est attendu de lui apparaissent dans son contrat salarial ou, si il n'est pas salarié, d'intervention. Un formateur engagé dans le cadre de la Licence en Management des Entreprises trouvera dans son contrat les objectifs de son intervention formulés de manière laconique, en quatre lignes :

- i. Animer une journée de présentiel
- ii. Animer une heure de webconférence
- iii. Répondre aux questions relatives à sa matière dans le forum
- iv. Corriger un nombre déterminé de copies d'examen

En ce qui concerne l'articulation entre la journée de présentiel et le cours en ligne, la façon de gérer la webconférence, l'utilisation du forum, il devra se reposer sur les quelques éléments qui lui ont été transmis oralement lors de ses premières interventions. Les seuls éléments formalisés par écrit qui lui ont été livrés concernent la manipulation technique de la plate-forme et de ses outils, notamment la webconférence (ouvrir une session, l'enregistrer, arrêter l'enregistrement, fermer la session). A

partir de ces quelques traces, le formateur devra inventer, dans le sens de découvrir, trouver, son activité. Ainsi le postulat « Animer une journée de présentiel » n'indique nullement comment elle doit être animée, quels sont les résultats attendus et les compétences à déployer pour l'atteindre. C'est au formateur de le deviner et de faire de telle sorte que ce qu'il a pensé être judicieux réponde aux attentes du dispositif telles qu'il les perçoit. Pareillement, « animer une heure de webconférence » ne fait nullement mention à l'activité du formateur et à la manière dont il doit utiliser un nouvel outil au service de celle-ci. A lui de faire un effort cognitif pour voir comment il peut intégrer ces nouvelles données dans son ancien cadre.

Très peu d'éléments formalisés dans leurs relations avec ELEGIA permettent donc de définir l'activité des formateurs. Il n'est à ce titre pas surprenant que les consultants en formation les nomment « intervenants » plus que « formateur ». Cette appellation situe en effet l'intervenant comme un intermédiaire entre un savoir qu'il représente et un problème contextualisé que son savoir lui permet d'adresser. Maria Vasconcellos, définit l'action de formation comme « *une « nécessité » (besoins en formation), toujours renouvelée afin de répondre à des demandes « conjoncturelles et localisées » qu'elles soient d'ordre fonctionnel ou individuel* » (Vasconcellos, 1994). Dès lors, on comprend mieux que la formation des formateurs peine à rendre compte de leur activité et que la formalisation de celle-ci ne puisse être qu'indicative et lacunaire, les formateurs adaptant leur positionnement à chacune de leur mission.

La dénomination des formateurs chez ELEGIA est elle-même multiple : la plupart du temps le terme de formateur est utilisé, faisant référence à l'acte de transmettre un savoir. Mais le terme qui est préféré, notamment dans les relations clients est celui d'intervenant expert, qui met en exergue plutôt une capacité à venir résoudre un problème de l'entreprise que de partager un savoir³³. On notera au passage toute l'ambiguïté que contient le terme « expert » et qui dresse un flou on ne peut plus artistique entre la nature de la prestation proposée et le besoin du client : l'intervenant est-il intervenant et de surcroît expert dans un champ comme le droit social ou l'immobilier ? S'est-il fait une spécialité d'intervenir dans l'entreprise avec une approche liée à son domaine d'expertise ou encore est-il un expert de l'intervention ?

La multiplicité des mots dont chacun charrie des sens qui peuvent être soumis à leur tour à de multiples interprétations rendent la définition des processus identificatoires des formateurs (et dans la mesure où le terme « formateur » est le terme adéquat) particulièrement ardue. La façon dont ELEGIA recrute ses formateurs peut cependant être beaucoup plus parlante dans la mesure où un procédure de recrutement peut être considérée comme un rite de passage qui viendrait alimenter une dynamique identitaire.

– L'accès aux fonctions de formateur chez ELEGIA

Un formateur qui souhaiterait travailler pour ELEGIA devrait suivre un processus qui peut être modélisé en quatre étapes :

1ère étape : une prise de contact par cooptation

2ème étape : une sélection à la lecture du CV

3ème étape : une simulation de situation de formation

33 Pour une illustration de la pluralité de l'appellation des formateurs chez ELEGIA, on pourra se reporter au catalogue que la société publie annuellement, ou alors consulter son site internet. Le formateur qui est présenté dans la page accueil (http://www.elegia.fr/organisme_formation.htm) devient par exemple intervenant expert dans la page recrutement (<http://www.elegia.fr/dyn/recrutement.asp>).

4ème étape : définition du statut contractuel

A l'exception de la première, toutes les étapes sont animées par un consultant en formation.

- **1ère étape : La prise de contact par cooptation**

ELEGIA ne recrute que peu directement sur CV, même si son site internet invite les postulants à communiquer leur curriculum vitae. La société se repose plutôt sur les formateurs avec qui elle travaille déjà pour qu'ils lui suggèrent de nouveaux collaborateurs. Il existe donc parmi ceux-ci non pas un réseau mais une multitude de réseaux, assez peu structurés, qui fonctionnent par affinités personnelles ou professionnelles, de manière informelle ou par la médiation de structures, comme des sociétés de portage salarial. Ce mode de fonctionnement, rendu possible par le nombre important de personnes se déclarant formateurs présentes sur le marché d'emplois, permet une première phase de recrutement assurée par les pairs qui se portent caution de la crédibilité professionnelle du postulant. Tous les acteurs de ce processus en sortent gagnants. Le *formateur-demandeur* a un accès privilégié au recruteur, le *formateur-intermédiaire* est valorisé dans son entremise et devient créancier d'une dette de la part du demandeur et enfin ELEGIA n'a accès qu'à des profils faisant l'objet d'une garantie par ceux avec qui la société a l'habitude de travailler. Donc la démarche pour être reconnu comme formateur chez ELEGIA et de déjà l'être, ou de l'être « en puissance » dans un sens aristotélicien, par un individu reconnu comme formateur par la société. On peut donc dire, que par l'existence de réseaux il existe des espaces de socialisation où l'identité du formateur soit émerge soit se construit et permet de prétendre à ce que cette identité soit reconnue par ELEGIA.

- **2ème étape : La sélection à la lecture du CV**

En ce qui concerne la seconde étape, la lecture du curriculum vitae, je me suis longuement demandé si le CV rentrait dans le cadre de l'identité pour autrui ou bien de l'identité pour soi. J'ai tout d'abord pensé qu'il relevait du deuxième processus identificatoire. Le CV a une forme biographique évidente, il ne résulte a priori pas de l'attribution d'une identité à un individu-sujet par une entité externe et mais au contraire le révèle comme s'affirmant en tant que tel. Cependant une autre approche peut d'abord voir le CV comme un document orienté et normalisé. Sa finalité est de faire valoir ou de justifier des compétences ou des savoirs tout en respectant un corpus de règles coutumières : faire apparaître les informations administratives en tête, classer l'expérience professionnelle dans un ordre anté-chronologique, mentionner l'âge et non la date de naissance, faire apparaître les loisirs à la fin, etc.. N'y sont donc figurées que les informations pertinentes par rapport à un objectif visé et pouvant rentrer dans des rubriques préformatées. Le CV présente donc bien une biographie mais celle-ci reste très conditionnée à la forme et à la finalité du document. En outre, la biographie n'est pas tant revendiquée que présentée au regard du recruteur qui va lui conférer sa valeur. C'est celui-ci qui va reconnaître dans ce document, et au prisme de ses propres représentations, si le titulaire du CV est ou non un formateur. Il s'agit donc bien ici d'une attribution à un individu-sujet d'une identité par un acteur avec lequel il établit des relations sociales et professionnelle (la simple communication d'un CV en est une), ce qui correspond à la définition de l'identité pour autrui. Ceci m'amène donc à considérer le CV comme un élément à vocation relationnelle répondant au pôle relationnel de l'identité professionnelle (identité pour autrui) telle que l'a définie Claude Dubar.

Nous avons vu un peu plus haut que les activités des formateurs ELEGIA pouvaient être extrêmement variables. Un CV, même aussi exhaustif que possible, ne saurait illustrer les compétences de son titulaire à répondre à toutes les situations auxquelles il pourrait être confronté. Se pose alors la question des critères de sélection qui vont être mis en œuvre pour retenir ou non une candidature, et donc de permettre de qualifier ou non un formateur.

J'ai participé à plusieurs recrutements et je dois avouer qu'à aucun moment la question de la compétence pédagogique n'a été soulevée. L'indicateur qui va permettre à ELEGIA d'identifier un collaborateur potentiel à la lecture d'un CV est avant tout le parcours professionnel. Celui-ci devra être long, au moins une dizaine d'années, centrer sur la maîtrise d'une technique qui fera la spécialité du formateur et s'être déroulé si possible dans plusieurs structures différentes. L'absence d'expérience en formation n'est absolument pas un élément rédhibitoire. C'est la double connaissance, celle d'un métier et celle du monde de l'entreprise qui va opérer comme critère de sélection. C'est donc au prisme du parcours professionnel que le consultant en formation va apprécier la pertinence de la candidature. L'importance de la pratique professionnelle et la variété des lieux où elle s'est forgée vont déterminer si de cette expérience un savoir est exploitable et est susceptible d'être réinjecté dans l'entreprise pour répondre à un problème dont on imagine que la réponse se traduit par une formation. Tout cela est estimé à la lecture d'un CV, c'est-à-dire d'une liste biographique présentant chaque expérience en quelques mots.

Le métier de formateur s'inscrit donc à un moment de la carrière professionnelle et est justifié par celle-ci. Il se surajoute en quelque sorte sur une première expérience qu'il valorise par la formation. Cette proximité avec le terrain venant légitimer le formateur dans son autorité va aussi être estimée dans une dimension prospective. Il est en effet important qu'il reste « *confronté aux transformations techniques, sociales et commerciales des entreprises.* » (Vasconcellos, 1994). Si le CV montre que la formation n'est pas la seule activité dans le portefeuille du client, il aura donc d'autant plus de chance d'être retenu.

- **3ème étape : simulation de situation de formation**

La troisième étape s'impose même si le candidat bénéficie préalablement d'une expérience de formateur conséquente. Il doit alors simuler pendant une vingtaine de minutes l'animation d'une formation auprès du consultant en formation qui le recrute, accompagné parfois par un collègue mais, dans la plupart des cas, par un stagiaire, avec qui il campe les participants à la session. Le candidat choisit librement le thème et le moment de la formation qu'il souhaite traiter, s'il souhaite recourir à des outils d'animation comme un vidéo projecteur, un jeu ou un tableau. Le consultant en formation quant à lui ne possède aucun document ni grille d'évaluation. Il n'a d'ailleurs pas bénéficié d'une formation ou de consignes lui permettant d'apprécier la qualité de la prestation réalisée. L'évaluation en situation du formateur va donc reposer sur des critères entièrement subjectifs et se focaliser sur ses compétences comportementales et relationnelles : est-ce que le « contact » passe ? Donne-t-il envie de l'écouter ? Présente-t-il bien ? Est-il en adéquation avec son public ? L'expertise technique n'est pas ici en jeu : elle a déjà été estimée à travers la lecture du CV. Les pratiques pédagogiques sont prises en compte mais ne constituent pas pour autant le seul critère d'appréciation. Si elles sont évaluées, à la lumière de ces quelques minutes de simulation, comme a priori lacunaires, le candidat pourrait éventuellement se voir invité à suivre le stage formation de formateurs proposé dans le catalogue de l'organisme de formation. L'objectif de cette simulation est donc aussi de s'assurer de la prestance du formateur, voire de son charisme, auprès des participants. A leur tour ceux-ci l'évalueront à travers les bilans de formation, qui, compilés, donneront le taux de satisfaction des stagiaires des formations ELEGIA. Il est actuellement de 98% et doit rester dans ces proportions pour continuer à pouvoir être utilisé comme un argument commercial.

- **4ème étape : définition d'un statut contractuel**

Enfin le statut contractuel clôt ce processus. Il n'existe pas de statut spécifique au formateur travaillant pour ELEGIA. Celui-ci définit librement si il souhaite, pour chaque mission, être contractualisé en tant que prestataire ou en tant que salarié occasionnel de l'entreprise. Dans ce dernier cas, moins fréquent, la législation actuelle lui interdit de cumuler plus de vingt-et-un jour de formation au cours de la même année avec le même organisme. Dans une situation comme dans l'autre, il interviendra uniquement pour des missions ponctuelles.

Si l'on devait schématiquement reprendre le processus de recrutement en mettant en avant pour chaque étape uniquement ce qui fait qu'ELEGIA reconnaît quelqu'un comme formateur, nous obtiendrions :

- a. C'est une personne qui fait parti d'un réseau formel ou informel de formateur ou, tout du moins, qui à accès à celui-ci ;
- b. C'est une personne qui a une expérience professionnelle conséquente, mais pas uniquement en tant que formateur, qui lui donne une expertise technique qui va fonder sa légitimité ;
- c. C'est une personne qui a un certain charisme ou, au moins, un bon relationnel et fait preuve de capacités pédagogiques, réelles ou à développer ;
- d. C'est une personne qui est prête à travailler de manière ponctuelle, en fonction de missions qui lui sont attribuées. Elle ne se définit pas exclusivement par rapport à l'identité de l'organisme employeur.

Le recrutement n'apparaît donc à aucun moment comme un critère évaluant la réalité et la pertinence des connaissances du candidat (vues de manière artificielle à la lecture du CV) ni sa capacité à les transmettre à des apprenants. L'enjeu se situe ailleurs, sur les plan expérientiel (qu'on peut traduire comme un plan quantitatif : le nombre d'années d'expérience, le nombre d'entreprises pour lesquelles le candidat à travaillé, etc.) et relationnel (qui a une dimension qualitative : la faculté à nouer des liens avec les stagiaires). C'est à l'aune de ces deux pôles qu'ELEGIA est susceptible de recruter une personne au titre de formateur, la dimension pédagogique n'influant son choix que de manière extrêmement faible.

c) Les éléments historiques

Enfin, pour terminer de cerner l'identité pour autrui, la perspective historique a été une piste intéressante à exploiter dans la mesure où « *c'est en cherchant dans le passé des formateurs et de leur formation que l'on peut trouver une partie des éléments qui expliquent leur situation actuelle* » (Laot, 2006). Ce passé, et tout ce qu'il charrie comme éléments historiques acceptés, revendiqués ou refoulés, façonne la représentation du métier de formateur dans l'imaginaire collectif. Il s'agit bien ici de l'histoire de l'activité de formateur et non pas de tel ou tel formateur pris isolément, ce qui relève plutôt de la biographie (pôle identité pour soi).

– Les mouvements d'éducation populaire (1848-1971)

C'est avec les mouvements d'éducation populaire que débute l'histoire des formateurs professionnels. Elle va se confondre avec ceux-ci jusqu'à l'après-guerre où elle marquera une première rupture, rupture qui se verra entérinée par la loi de 1971 rattachant progressivement les formateurs professionnels au monde de l'entreprise.

L'histoire des mouvements d'éducation populaire s'ancre dans la volonté de ne pas restreindre l'éducation à une période de la vie ou à en exclure une classe sociale. Si ce projet sociétal, politique, d'assurer l'instruction pour tous et tout au long de la vie a existé formellement et au moins dans son intention pour la première fois dans le rapport Condorcet en 1792³⁴, ce n'est que progressivement, à partir de l'avènement de la seconde république en 1848 qu'il va prendre corps et acquérir ses traits caractéristiques.

Le premier de ceux-ci va se forger pendant la période 1848-1914, durant laquelle l'éducation populaire va être portée par des structures militantes : mouvements ouvriers (les Œuvres des Cercles Ouvriers, 1872), laïcs (Ligue de l'enseignement, 1866), religieux, protestants (l'Union Chrétienne des Jeunes Gens, 1855) ou catholiques (Le Sillon, 1898). Ces mouvements vont s'affronter dans un contexte socialement et idéologiquement marqué, cristallisé sur des conflits comme l'affaire Dreyfus qui début en 1898, la place de la classe ouvrière et les rapports de classes dans la société ou les relations entre l'État et la religion. L'éducation populaire est le moyen de réaliser les transformations sociétales que chaque mouvement revendique : l'instruction du peuple en vue de l'instauration d'une citoyenneté républicaine (mouvement républicain et laïc), de la restauration d'un nouvel ordre chrétien (mouvement chrétien) ou de l'avènement du grand soir (mouvement prolétaire). C'est donc une éducation qui s'adresse à tout âge et cherche à faire renouer le public adulte avec l'enseignement. C'est la grande époque des universités populaires. L'État accompagne certains de ses mouvements et cette période voit promulguées les lois relatives à l'enseignement obligatoire (1882), aux associations (1901), à la séparation de l'État et des Églises (1905) ou encore sur les syndicats (1884). Instruction publique (pour les enfants) et éducation populaire (pour les adultes) sont perçues comme complémentaires. Donc de cette première période vont naître le militantisme et l'adressage à un public d'adultes comme caractéristiques distinctives de l'éducation populaire.

La seconde période débute à la fin du premier conflit mondial et finit avant la seconde guerre mondiale. Elle est tout aussi fondatrice que la première et est initiée par une rupture : les mouvements d'éducation populaire vont chercher à se construire en dehors du cadre scolaire, et même en opposition à l'enseignement public. Celui-ci se voit en effet reproché d'avoir insufflé à la jeunesse un esprit de revanche qui a largement contribué au déclenchement de la première guerre mondiale, mais aussi ces techniques d'enseignement qui font de l'élève un réceptacle passif qu'il convient de gaver de savoirs. Les mouvements d'éducation populaire vont dès lors orienter leurs actions non plus vers la promotion du citoyen, en complémentarité des politiques étatiques mais plutôt vers l'épanouissement de l'individu à travers la société. Cet épanouissement qui concerne aussi bien l'esprit que le corps s'incarne dans un nouveau rapport, un peu *rousseauïste*, à la nature. Des activités innovantes voient ainsi le jour : le scoutisme (en France en 1911), les auberges de la jeunesse (en France en 1929) ou encore les Centres de vacances (1907). Parallèlement, et toujours en opposition à l'enseignement national, des nouvelles techniques de formation vont être expérimentées : appelées Méthodes actives d'éducation ou Éducation nouvelle, elles visent à promouvoir des conceptions pédagogiques en prise avec la réalité telle que les apprenants la perçoivent. Les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Actives (CEMEA) sont créés

34 Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique du 20 et 21 avril 1792

en 1937 et les écoles Freinet, fondées alors sur le principe d'une éducation dispensée sur le lieu le travail, dans les années 1930, pour ne citer que ces deux exemples particulièrement représentatifs. Même si cette seconde période semble se dénoter par un retour vers un public plus jeune, probablement parce qu'il ouvre aux éducateurs un champ plus ouvert et tourné vers l'avenir mais aussi parce qu'une méfiance s'est installée sur la capacité des adultes à changer le monde, elle se caractérise avant tout par la volonté ancrée de l'éducation populaire de se construire en opposition à l'éducation nationale, tant dans ses fins, l'épanouissement individuel préféré à la transmission de savoirs collectifs standardisés, que dans les méthodes appliquées, la pédagogie active plutôt que l'enseignement traditionnel. Ces notions d'individu, d'épanouissement personnel et de pédagogies actives vont marquer durablement le mouvement et plus tard les formateurs. La formation est décroisée des lieux institutionnels réservés à celle-ci pour en investir de nouveaux, la nature et surtout l'atelier.

Cette recherche de pédagogie active va se poursuivre pendant la guerre et bien après et s'orienter à nouveau vers les adultes tout en restant fortement enracinée dans un public de jeunes. L'école des cadres d'Uriage, formée dès 1941 et sur la base de pédagogies actives les futurs chefs de la société avec un souci permanent de responsabilité sociale de l'individu sur son lieu de travail. L'association Peuple et Culture (1947) promeut à travers des stages une pédagogie ouverte qui « *est fondée sur l'hypothèse non retenue par la pédagogie traditionnelle (...) selon laquelle l'individu qui entre dans un processus de formation arrive avec un savoir expérimentiel et un ensemble de connaissances déjà acquises dont il faudra non seulement tenir compte en termes de constat, mais savoir utiliser par la formation même* » (Besnard et Lietard, 1993). Les liens avec les préoccupations propres aux formateurs professionnels sont ici manifestes. Les années 50 puis 60 voient cependant le retour de l'éducation populaire dans le giron de l'État. Celle-ci est peu-à-peu institutionnalisée (création du DECEP en 1964³⁵), assimilée à la jeunesse et aux sports³⁶ et orientée vers une finalité politique : encadrer et occuper une jeunesse désœuvrée. Les éducateurs deviennent des animateurs sociaux mettant en œuvre une politique étatique.

Parallèlement un nouvel acteur apparaît dans le champ de la formation. La forte croissance économique que connaît le pays après la guerre et l'indispensable modernisation de son économie imposent l'intervention des formateurs dans l'entreprise. Si la formation des adultes en activité emprunte encore beaucoup durant cette période à l'enseignement traditionnel, les apprenants, souvent ouvriers ou agents de maîtrise, cherchant à mimer les classes supérieures dont l'accès semblait liée à la réussite scolaire (Jobert, 1987) et si elle ne se dissocie pas du triptyque organisation du travail/machine/management (Prost, 2001), elle reste particulièrement perméable aux acquis des mouvements d'éducation populaire. Ainsi, l'entraînement mental, une méthode pédagogique de Peuple et Culture est introduite aux Charbonnages de France tandis que le directeur des ressources humaines de Renault regrette en 1953 que les méthodes de commandement dans l'entreprise ont davantage fait appel « *à la contrainte qu'au sens psychologique.* » Peu-à-peu la formation s'affirme dans l'entreprise, s'appuyant sur des méthodes importées des États-Unis : le TWI, la pédagogie par objectif, l'individualisation de la formation (Jobert, 1987) et l'introduction de la psychosociologie (Jobert, 2002b). Le formateur tire progressivement son autorité de la maîtrise de ces méthodes mais aussi de expertise technique : Il est lui-même un professionnel, en activité ou non.

35 Diplôme d'État de Conseiller d'Éducation Populaire

36 En 1944 est créée la Direction des Mouvements de Jeunesse et d'Éducation populaire qui sera fusionnée deux ans plus tard dans la Direction générale de la Jeunesse et des Sports

– La loi du 16 juillet 1971

La loi du 16 juillet 1971 a profondément impacté les fonctions de formateurs en instituant un marché de la formation professionnelle continue, en créant un droit à la formation et en contraignant l'entreprise à participer à son financement. La légitimité du formateur, fondée sur une idée de service public et de mission sociale (Pain, 2003), héritée des mouvements d'éducation populaire et qui visait à la promotion, si ce n'est l'épanouissement, de l'individu à travers la société, se verra contrainte de composer avec l'environnement et les attentes économiques et sociales de l'entreprise. Son intervention va donc devoir prendre en compte le contexte et les enjeux de l'organisation et s'assurer que le contenu de la formation y réponde. L'espace de la formation va dès lors être décloisonné temporellement de l'activité de former elle-même : il y a dorénavant un « avant la formation », l'analyse des besoins, et « après la formation », l'évaluation. Mais aussi opérationnellement : la formateur devant « *traiter les problèmes de formation au plus près des établissements, des unités et même des équipes de production, autant que possible en lien avec les problèmes de gestion de la production* » (Barbier, 1998 cité dans Pain, 2003), ainsi que socialement : la formation n'est plus uniquement une question de relations entre des stagiaires et un formateur mais aussi le support d'un dialogue social dans l'entreprise (Jobert, 1987).

L'obligation de financement de l'entreprise trouve sa contre-partie dans la large latitude qui lui est accordée de gérer ses fonds comme elle l'entend : « *l'obligation scolaire, qui dans le système de formation initiale concerne chaque individu est ici remplacée par une obligation de dépense pesant sur chaque entreprise, mais avec une liberté d'utilisation ou non de ces fonds aux fins de la formation* » (Mehaut, 1978). Le marché de la formation va progressivement s'acheminer vers une logique concurrentielle. Résiduelle dans la première partie des années 70, où le lien entre l'entreprise passe avant tout par le contrôle institutionnel qu'elle exerce sur l'organisme de formation (Pottier, 2005), il va progressivement s'intensifier avec la crise qui va conduire à la répartition du public de la formation entre l'État et les associations (jeunes, demandeurs d'emplois, fonctionnaires) d'un côté et l'entreprise (salariés) de l'autre, puis s'élargir à travers l'instauration du Congé Individuel de Formation (CIF) en 1984, l'accès à la formation des titulaires d'un CDD en 1991, la création du Droit Individuel à la Formation (DIF) et la période de professionnalisation en 2004. La loi du 24 novembre 2009, en réorientant une partie des subventions de l'entreprise vers un Fonds Paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) qu'elle crée et en remettant en jeu l'agrément des Organismes Paritaires Collecteurs Agréés (OPCA) prend le risque de renforcer la dimension concurrentielle du marché de la formation en en contraignant le financement.

La formation devient dès lors l'enjeu de ce marché concurrentiel. Elle est exposée dans un catalogue, peut être renouvelée ou au contraire supprimée car considérée comme obsolète, est sujette à des effets de mode, et les objectifs pédagogiques doivent répondre à des critères marketing, être ambitieux tout en restant accessibles. Les formateurs sont conséquemment tenus de développer des compétences commerciales et relationnelles : négocier, maîtriser un budget, connaître son seuil de rentabilité, relancer un prospect, etc.. Ils deviennent à leur tour des acteurs économiques du marché de la formation. Ils n'en restent cependant pas moins tributaires de cette identité héritée qui a progressivement émergé depuis le milieu du XIX^e siècle et qui marque encore leur travail : des apprenants adultes, souvent éloigné de la formation initiale, un savoir qui se veut d'abord expérientiel, en lien avec l'entreprise dont ils sont eux-mêmes issus, un attrait pour les pédagogies dites actives ou tout du moins une certaine condescendance pour celles dites scolaires et corrélativement une certaine méfiance pour tout ce qui relève de l'éducation nationale. L'histoire des formateurs nous montre que les processus identificatoires se sont construits aussi bien sur des fondements nouveaux, les nouvelles techniques pédagogiques, le public adulte, la dimension commerciale, etc., que par opposition à des anciens, qui les ont précédé et desquels ils cherchent à

se démarquer : « *Tout se passe comme si les formateurs, afin de constituer une identité professionnelle, devaient s'éloigner de toute pratique qui rappelle, de près ou de loin, le travail pédagogique de type scolaire, considéré comme routinier; inadapté aux exigences d'un public d'adultes* » (Vasconcellos, 1994).

3. Le pôle « identité pour soi » des formateurs ELEGIA : les éléments biographiques

Nous avons vu que l'identité pour soi a une réalité subjective, réflexive et ressentie. Pour accéder à des éléments constitutifs de l'identité pour soi il est nécessaire de passer par une médiation : réflexions, prises de position ou affirmation exprimées à travers des verbatim ou encore bribes de récit de vie, parcours professionnels tels qu'ils peuvent apparaître au cours des échanges ou à la lecture d'un CV, et ce bien naturellement dans les limites définies un peu plus haut. Processus en mouvement, l'identité pour soi se construit, en concordance ou discordance avec les identités héritées. Elle a une éminemment une dimension biographique à travers laquelle un sens identificatoire va progressivement se construire. L'élément de généralisation ou « *mêmeté* » qui rassemble les parcours des formateurs ELEGIA tout en les distinguant des parcours d'autres professions est celui d'une certaine « *atypie persistante* » (Monbaron, 2009). Cette *atypie* se manifeste par un cycle de transitions professionnelles donnant l'impression d'un cursus mené par a-coups, avec de régulières réorientations.

Les parcours professionnels des formateurs ELEGIA impliqués dans la licence peuvent ainsi être modélisés :

Personne 1	Formation initiale (niv.2)	?	Formation univers. (niv.1)	Expérience prof. 1	Expérience prof. 2	Formation prof. certifiante *	Expérience prof. 3**	Expérience prof. 4**	Formateur ELEGIA 1
Personne 2	Formation initiale (niv.1)	Expérience prof. 1		Expérience prof. 2		Expérience prof. 3**		Formation prof. certifiante	Formateur ELEGIA 2
Personne 3	Formation initiale (niv.2)	Expérience prof. 1			Formation prof. certifiante *	Expérience prof. 2**	Expérience prof. 3**		Formateur ELEGIA 3
Personne 4	Formation initiale (niv.1)	Expérience prof. 1	Expérience prof. 2	Expérience prof. 3	Formation univers. (niv.1)	Expérience prof. 4		Expérience prof. 5**	Formateur ELEGIA 4
Personne 5	Formation initiale (niv.1)	Expérience prof. 1**			Expérience prof. 2**		Expérience prof. 3		Formateur ELEGIA 5
Personne 6	Formation initiale (niv.2)	Expérience prof. 1	Expérience prof. 2		Formation univers. (niv.1)	Expérience prof. 3	Expérience prof. 4**		Formateur ELEGIA 6
Personne 7	Formation initiale (niv.2)	Expérience prof. 1			Formation univers. (niv.1)*	Expérience prof. 2*		Expérience prof. 3**	Formateur ELEGIA 7

La case marquée par « ? » symbolise une période durant laquelle aucune activité professionnelle n'a

été menée. J'ai noté d'un astérisque l'expérience professionnelle qui comporte une activité qui n'est pas de la formation mais qui y conduit. Il s'agit notamment des activités liées à l'accompagnement ou au conseil. J'ai voulu manifester, en doublant l'astérisque d'une activité directement liée à la formation (animation, création de stage, etc.) que celle-ci soit exercée à temps complet ou partiel. Naturellement, il s'agit d'une modélisation et les transitions de parcours ne sont pas aussi nettes que le figure le tableau : la reprise de formation par exemple n'implique pas forcément l'abandon de l'expérience professionnelle précédente et la suivante a pu être entamée avant la fin de ladite formation. Le passage d'une expérience professionnelle à une autre est tantôt brutal tantôt progressif : la ligne de démarcation entre deux expériences peut être estompée ou encore être nettement affichée. La reprise d'une formation, quelle soit universitaire (entendue comme délivrant un titre homologué par l'état) ou certifiante (formation délivrant un titre qui n'est pas forcément reconnu par l'État) ne concerne jamais directement le métier de formateur. Il s'agit de formations venant approfondir des thèmes traités lors de la formation initiale (formateurs n°2, 4 et 6) où visent à l'acquisition de nouvelles compétences notamment relationnelles (formateurs n°1, 3 et 7) : un mastère de consultant en développement personnel ou un MBA dans un cas et des formations certifiantes en management et développement personnel dans l'autre (analyse transactionnelle, TMS, certification en coaching). On notera dans ce dernier cas qu'à la formation succède directement à une expérience professionnelle liée à l'accompagnement ou à la formation, ce qui tend à démontrer que celle-ci a pu débiter simultanément au cursus ou même la précéder. La formation étant alors vécue comme le lieu de validation ou d'enrichissement de connaissances plus que de l'acquisition.

La lecture de ce tableau fait apparaître qu'à chaque formateur correspond un parcours original, qui reflète ses propres motivations, ressorts et valeurs. Ils partagent cependant un certain nombre d'éléments de « *mêmeté* » :

- une formation initiale de niveau 1 (Master et équivalent) ou 2 (licence ou maîtrise) ;
- une formation initiale qui n'est pas liée à la formation professionnelle ;
- une première expérience professionnelle qui n'est pas non plus liée à la formation (à l'exception du formateur n°5). L'activité liée à la formation apparaît, en moyenne, au cours de la troisième expérience professionnelle ;
- la reprise d'une formation certifiante ou diplômante (toujours à l'exception du formateur n°5) à un certain moment du parcours professionnel ;
- l'absence de formation de formateurs ;
- un nombre important de réorientations ou de changements de structures au cours du cursus professionnel : au moins quatre (formateur n°5), au plus huit (formateur n°1), 5 ou 6 pour la majorité.

Ces points communs interdisent toute idée d'aléas dans la construction des parcours : ils suivent, à l'exception notable du formateur n°5, la même logique :

formation initiale → expérience(s) professionnelle(s) → reprise d'une formation → nouvelle(s) expérience(s) professionnelle(s) → formateur

Les trois premiers éléments de « *mêmeté* », la formation initiale et une expérience professionnelle construites hors du champ de la formation, restent cependant à relativiser car ils sont indissociablement liés aux critères de recrutement (une expertise technique bâtie à travers une reconnaissance sociale et un parcours professionnel), ce qui expliquerait qu'ils soient largement partagés par l'ensemble des formateurs. De même, le recrutement dans certains domaines, comme le management ou le développement personnel, peut tendre à privilégier les parcours denses, fondés sur la diversité des postes occupés ou le nombre d'entreprises affichées dans le curriculum vitae et donc le nombre important de réorientation et de changements de structures. Cependant les trois derniers éléments restent indépendants des prérequis de recrutement et suffisent largement à représenter l'atypie des parcours professionnels des formateurs. Quant à la diversité des champs d'expertise des formateurs de la licence (droit de l'entreprise, management, comptabilité, gestion financière, etc.), interdit de réduire la forte convergence des éléments liés aux changements de parcours aux spécificités de recrutement d'un domaine.

Cette diversité, cette richesse des parcours qui semble malgré tout se sertir dans une logique rythmée conduit à penser que le projet de devenir formateur s'est élaboré peu-à-peu, au fur-et-à-mesure que l'histoire de chacun s'écrit et en fonction des attentes et désirs qui la sous-tendent ou qu'elle manifeste. C'est donc un sens qui prend progressivement forme et qui amène à penser que « *les formateurs créent de la permanence à partir de leur parcours composites, et trouvent peu à peu les articulations qui les amènent à construire un projet de vie à leur mesure et à la mesure de leur aspiration* » (Monbaron, 2009). Les transitions professionnelles seraient alors autant de moments qui incarnent une réflexion de l'individu-sujet sur son propre parcours et qui l'amène à repenser puis à réorienter son désir jusqu'à ce que, parfois, s'impose la fonction de formateur.

4. Un brouillard artificiel comme principe identitaire ?

Le processus identificatoire des formateurs repose sur la relation entre l'identité pour autrui et l'identité pour soi, étroitement imbriquées l'une dans l'autre. Cependant on voit bien que l'identité des formateurs ELEGIA semble difficilement à cerner : aucun ensemble de critères ne permet de catégoriser un formateur sans qu'une ou plusieurs exceptions ne surgisse. Lorsque j'ai essayé de trouver des invariants parmi les sept formateurs ELEGIA qui intervenait dans le cadre de la LME, il s'en trouvait toujours au moins un qui refusait de rentrer dans le cadre conçu, comme l'illustre par exemple le cas du formateur n°5 pour les parcours biographiques. Et si j'avais mené cette modélisation des parcours professionnels sur l'ensemble des 350 formateurs ELEGIA, il est difficile d'imaginer que le formateur n°5 eusse été la seule exception.

La combinaison que forme une identité pour soi qui prime sur l'identité pour autrui, est nommée par Claude Dubar « *forme sociétaire* » (Dubar, 2000). Elle se caractérise par l'importance accordée à l'identité personnelle et par la multiplicité des appartenances de l'individu-sujet. Nous avons vu que devenir formateur chez ELEGIA, et probablement dans d'autres organismes de formation puisque la société n'en dispose pas de permanents, est l'aboutissement d'un travail fait sur soi-même au fur-et-à-mesure de son parcours professionnel et de l'intégration dans un jeu de nombreux réseaux : professionnel-expertise, professionnel-formation, entreprise, etc.. La place du formateur en tant que personne est centrale et il lui appartient de la construire et de la maintenir. Nous sommes dans une forme identitaire sociétaire accentuée qui rend l'identification professionnelle des formateurs difficile à constituer, malgré les tentatives de structuration de la profession. A tel point qu'on peut se demander, à la suite de Bernard Liétard cité par Patrick Gravé, « *si les formateurs ne devaient surtout pas parvenir à construire leur identité sociale et professionnelle pour pouvoir continuer d'assurer leur rôle de modificateurs de représentations, leur rôle d'aide à la construction d'identité sociale et professionnelle des apprenants. Tout se passe comme si les formateurs devaient maintenir*

cette incertitude quant à leur propre identité sociale et professionnelle pour pouvoir exercer ces rôles majeurs » (Gravé, 2000). Le formateur sacrifierait, dans cette approche, un identité professionnelle claire à un rôle de médiateur entre un savoir et une situation-problème : moins celle-ci sera marquée, moins elle s'interposera entre le savoir et la situation-problème.

Je ne trouve cependant pas l'idée d'un formateur cherchant à créer une sorte de brouillard artificiel autour de son identité professionnelle pour mieux répondre au besoin de son client révélatrice de la situation des formateurs ELEGIA telle que je la perçois. Je pense au contraire que même si cette identité professionnelle n'est pas aboutie, elle n'en émane pas moins progressivement d'un certain nombre de fondements stables. Parmi ceux-ci l'importance d'un savoir expérientiel, la relation avec un public d'adultes, l'intégration dans un réseau, l'« atypie » d'un parcours de vie et l'autonomie du formateur. La difficulté pour saisir son identité tient à une approche de la fonction comme l'aboutissement d'un cheminement personnel et la grande variété des missions et de leurs contextes. Je préfère donc largement me ranger à la suite de Maria Vasconcellos qui affirme : *« le formateur apparaît comme celui qui évolue dans un espace professionnel ambivalent dont les missions tendent à apparaître de façon floue et confuse. Cette indétermination de métiers fait que ce groupe ne correspond pas aux principaux critères de définition ou aux propriétés qui s'attachent à une véritable « profession » » (Vasconcellos, 2009).*

IV. Intervenir dans un dispositif mixte : la distance comme dynamique de construction identitaire ?

Le retour des formateurs ELEGIA dans les entretiens ont confirmé leur vif intérêt pour la mise en œuvre de ce type de dispositif que leurs réticences face à certains de ses aspects. C'est sur ce premier point que je souhaite maintenant m'attarder. La façon dont la LME est organisée entre fortement en résonance avec la représentation qu'ont les formateurs de leurs propres missions : tous ont manifesté explicitement leur enthousiasme à vivre une nouvelle expérience pédagogique et ceux qui ont quitté l'équipe pédagogique de la licence ne l'ont pas fait sur la base d'une critique sur la nature ou l'organisation du dispositif mais en pointant du doigt tel ou tel aspect isolable de son déploiement.

C'est la recherche du particularisme d'un dispositif mixte tel que l'incarne la LME qui va permettre de lever progressivement les dynamiques identitaires qu'il recèle.

1. La distance au cœur du dispositif mixte

La qualification du dispositif de la licence a mis en avant l'importance de l'articulation entre la notion de présence et celle de distance dans l'organisation de la formation. Ces deux concepts ne sont pas équilibrés, puisque comme nous l'avons vu lors de la description de la LME, le cursus est essentiellement à distance entrecoupé de temps de présence facultatifs permettant de faire des révisions ou de s'entraîner (les regroupements, quatre fois par an) et obligatoires pour sanctionner l'acquisition des connaissances transmises (les examens, organisés semestriellement plus la session de rattrapage qui se tient habituellement durant le mois de septembre). On peut donc en déduire que la licence est une formation à distance, rythmée par quelques temps précis et cloisonnés en présentiel.

La distance forme donc le cœur du dispositif dans lequel entrent en interactions formateurs, enseignants et étudiants. Elle s'impose à tous les acteurs qui cherchent à l'approprier à travers les outils et l'organisation mis en œuvre. Or lorsqu'on parle de distance, on est amené en fait à parler en fait de plusieurs types de distance. Celle-ci peut être en effet de nature spatiale, temporelle, socioculturelle, économique ou encore pédagogique (Jacquinot, 1993). Une étude rapide de chacune de ces distances, et plus approfondie du dernier type, la distance pédagogique, montre qu'elles entrent parfaitement en résonance avec des éléments à partir desquels les formateurs ont construit leur identité et explique en partie qu'ils ne se sentent pas perdus dans un dispositif mixte mais que bien au contraire celui-ci se présente dans une certaine continuité avec leurs missions et exerce sur eux un véritable attrait.

2. Les distances « non pédagogiques »

a) Les distances spatiale et temporelle

Les distances spatiale et temporelle sont celles qui dressent un obstacle à l'accès à la formation. Certaines personnes du fait de leur localisation (dans un endroit isolé, par exemple, ou à l'étranger, ...), d'un handicap ou d'une maladie ne peuvent prétendre suivre un cursus de longue durée, universitaire de surcroît. En ce qui concerne la promotion 2010 par exemple, quelques étudiants étaient dans des situations géographiques qui auraient rendu difficile la participation à une formation en salle : Saint-Pierre-et-Miquelon, la Guyane pour les plus éloignés de la promotion, des

villes situées loin de métropoles urbaines suffisamment grandes pour accueillir des structures de formation et nécessitant donc des temps de trajets incompatibles avec la vie professionnelle ou personnelle pour d'autres.

Mais dans l'ensemble la distance spatiale joue beaucoup moins que celle temporelle. Tous les étudiants lors de l'année universitaire 2010-2011 exercent une activité professionnelle à temps plein. Aucun d'entre eux n'a initialement souhaité, ou n'a pu, dégager suffisamment de temps pour suivre une formation en salle. Le choix de la distance a donc été motivé dans l'immense majorité des cas par le fait qu'elle permettait de suivre un cursus universitaire sans avoir à quitter son emploi. Ce choix a d'ailleurs souvent été fait avec la complicité de la hiérarchie, satisfaite de pouvoir répondre à une demande du salarié sans avoir à se priver d'un collaborateur pendant dix mois. Un étudiant interviewé précise ainsi qu'il a pu faire financer par sa direction la licence à la condition que son « *activité professionnelle n'en soit pas impactée* » tandis que deux autres interrogés ont spontanément mis en avant la compatibilité de la formation avec leur activité professionnelle comme principale raison au financement de la formation.

La distance temporelle est donc étroitement liée avec l'exercice d'une profession ; elle permet de mener une sorte de formation en alternance, invisible pour l'employeur³⁷. La distance répond donc à la peur d'une séparation avec le monde du travail en rejetant les temps liés à la formation dans la sphère du privé³⁸. L'organisation de la licence vient renforcer lien distance/activité professionnelle en jouant sur l'ambiguïté entre temps de travail et temps de formation : la LME est une formation continue et professionnelle ; elle est destinée à tous ceux qui ont quitté son corollaire, la formation initiale, et qui souhaitent acquérir des connaissances immédiatement exploitables, mises en pratiques par un stage de douze à seize semaines. Elle s'adresse donc à un public bien plus large que celui en activité. Or l'introduction de la distance associée avec la conception d'une obligation de stage remplie par le simple exercice d'une activité professionnelle va permettre de toucher presque exclusivement des étudiants qui exercent par ailleurs un métier, les autres préférant son équivalent en salle.

Les étudiants suivants la Licence en Management des Entreprises exerçaient tous une activité professionnelle la première promotion et seul l'un d'entre eux se trouvait en recherche d'emploi à l'ouverture de la seconde promotion (soit 94% de la deuxième promotion en activité professionnelle).

Un des courants historiques à partir desquels s'est construite la fonction de formateur, l'éducation populaire, avait justement pour objet de ne pas restreindre la formation à un temps donné ou à en exclure une partie de la population et aussi de la déporter directement sur le lieu de travail : l'atelier, l'usine puis l'entreprise. Cet héritage est resté très présent pour les formateurs professionnels, qui se consacrent à un public d'adultes en activité professionnelle. Leurs commentaires sur les étudiants illustrent cette familiarité avec le monde du travail et leur habitude d'être confrontés à des stagiaires qui ont déjà une expérience professionnelle souvent conséquente derrière eux :

« Il ne faut pas oublier que ce sont des professionnels »

« Il faut se reposer sur l'expérience professionnelle de chaque stagiaire, c'est leur intérêt »

37 Certains suivent la licence sans que leur employeur ne soit au courant. D'autres n'ont pas mentionné l'existence de tout ce qui impliquait un principe de séparation vis-à-vis de lui : les quelques journées de regroupements auxquels ils ont assisté ainsi que les temps d'évaluation sont pris sur leurs congés annuels les privant ainsi de temps de repos pourtant indispensables pour maintenir le double rythme de la formation et de l'activité professionnelle.

38 Nous avons vu un peu plus haut que la distance était étroitement liée à l'innovation, et notamment l'innovation technologique. Néanmoins dans ce cadre là on peut se demander si elle ne constitue pas non plus une régression sociale en affranchissant l'entreprise de ses responsabilités vis-à-vis de ses employés en terme de formation.

« Je les sollicite à m'amener la matière, je n'apporte pas la matière directement »

La légitimité qu'ils se donnent en tant que formateurs repose sur leurs savoirs expérientiels, lui-même issu d'un récit de vie, d'une biographie, telle que vue lorsque j'ai tenté de cerner l'identité des formateurs d'ELEGIA. Ce type de savoir entre donc en résonance avec la situation professionnelle des étudiants, mais aussi avec la nature même de la licence, sa « professionnalité » affichée qui annonce de facto un ancrage fort avec le terrain des stagiaires et une formation fondée sur des mises en situation concrète de travail (Simbille, 2002, Pouchadon, 2005). Il vient donc conforter le rôle des formateurs qui le revendiquent comme la spécificité de leurs interventions et on ne peut être qu'étonné par l'importance donnée à la notion de terrain, de réalité (et son champs lexical : le concret, le quotidien, la pratique, etc.) par les formateurs interrogés. Pour ne citer que quelques verbatim :

« je leur dis : « vous avez appris ça et concrètement voilà comme ça se passe. » »

« il faut rattacher ça [les cours] a du concret »

« mon rôle est de les aider à transférer toute la théorie dans le quotidien du manager et des futurs managers »

Parce qu'elles ouvrent la formation à un public professionnel, la distance spatiale mais surtout temporelle, telles que portées par le dispositif de la Licence en Management des Entreprises, offrent aux formateurs un cadre dans lequel ils se trouvent confortés dans deux éléments importants de leur construction identitaire : la nature des savoirs qu'ils font valoir et leurs destinataires ; ces deux éléments jouant aussi bien sur le pôle de l'identité pour autrui, avec la perspective historique qu'offre le mouvement d'éducation populaire, que sur celui de l'identité pour soi avec la mise en valeur des savoirs cumulés tout long d'un cursus biographique.

b) La distance socioculturelle

La distance socioculturelle représente quant à elle le fossé qui sépare la formation, et plus particulièrement l'enseignement, d'un public donné (en activité professionnelle ou non) ; ce dernier se situant souvent en rupture avec cette première.

La moyenne d'âge des étudiants de la licence était, en 2010, de quarante ans ; une large part d'entre eux (environ 20%) n'avaient pas alors le niveau initial pour postuler à la formation (diplôme de niveau III) et ont du recourir au système de la VAP. Parmi ceux-ci, certains n'étaient pas entrés en formation supérieure après l'obtention du baccalauréat tandis que d'autres s'étaient lancés dans des études, DEUG ou BTS, qu'ils n'avaient pas réussi à mener à terme. Il y avait donc non seulement un écart très grand entre le moment où les étudiants ont quitté l'enseignement et celui où ils se sont inscrits à la licence (environ vingt ans) mais de plus ils étaient restés sur un sentiment au mieux de ne pas avoir eu la chance de poursuivre plus loin leurs études, au pire d'être en inadéquation avec les attentes des systèmes scolaire et universitaire.

Or c'était là aussi une des missions de l'éducation populaire de pouvoir s'adresser à des personnes en rupture avec l'enseignement initial, et particulièrement des adultes. Cette mission a été reprise et pleinement assumée par les formateurs à partir de la loi de 1971 qui leur donne pour objectif de répondre « à une demande sociale non couverte par le système éducatif existant et à destination de publics d'adultes » (Gravé, 2000), d'autant plus qu'eux-mêmes se sont historiquement construits, comme nous l'avons vu, par opposition à l'enseignement traditionnel. Les formateurs l'ont ainsi rappelé au cours des interviews :

« je suis dans la pratique, eux [les professeurs] dans la théorie »

« si c'est du magistral, la méthode n'est pas la bonne »

La distance comme moyen d'accéder à un public éloigné de la formation initiale s'inscrit à son tour, à l'instar de ses corollaires les distances spatiales et temporelles comme un facteur venant conforter les formateurs dans leur identité, telle qu'elle a émergé au cours de leur histoire.

c) La distance économique

Fondés sur la distance, les dispositifs mixtes sont particulièrement attractifs pour les entreprises qui peuvent former leurs salariés tout en évitant de s'en priver, ceux-ci assumant systématiquement la charge de travail liée à l'apprentissage en dehors du cadre professionnel³⁹. Ainsi que nous venons de le voir, le choix d'une formation à distance a donc été déterminant pour tous les étudiants ayant pu bénéficier d'un financement de leur entreprise, qui souvent a conditionné de manière explicite sa contribution à l'absence de répercussions de la formation suivie sur le temps de travail.

La distance économique ne joue pas uniquement du côté de l'entreprise mais aussi, de manière plus biaisée, du côté des étudiants. En favorisant la reprise d'une formation diplômante par un public d'adultes en activité, la distance contribuerait en effet largement à vivifier ce qui pourrait être appelé, par référence à Weber, « *l'esprit du capitalisme* ». Cet esprit se définit selon Boltanski et Chiapello comme « *le principe fordiste de l'organisation hiérarchique du travail* » (Boltanski, Chiapello 1999 cités dans Charlier 2003) et son évolution repose sur « *une nouvelle organisation en réseau, fondée sur l'initiative des individus et l'autonomie relative de leur travail.* » Ainsi, les étudiants, presque livrés à eux-mêmes dans leurs fonctions, sont appelés à cumuler des capitaux, notamment culturels, sociaux et institutionnels en vue de la réalisation d'objectifs variés mais tous à finalité économique puisque touchant l'activité au travail mais aussi la sécurisation et le développement de leurs parcours professionnels dont ils sont devenus les principaux responsables. Le diplôme est un capital culturel institutionnalisé (Bourdieu 1979 cité dans Charlier 2003). La licence en ligne cumule les avantages de proposer une reconnaissance sociale mais aussi l'inclusion dans un réseau social, constitué des autres étudiants, des intervenants et, peut être dans une moindre mesure, des organisateurs. L'obtention de ces avantages se traduit aux yeux des étudiants par une employabilité préservée ou renforcée, une promotion à décrocher ou une réorientation vers un métier mieux rémunéré ou socialement mieux positionné.

Les étudiants expriment beaucoup cette recherche de promotion ou cette volonté de sauvegarder son employabilité, et donc d'assurer ou d'améliorer son niveau de vie, à travers les entretiens :

« Il y a de moins en moins de postes de cadres, de moins en moins de possibilité d'évoluer [sans diplôme] »

« j'avais besoin d'avoir cette étiquette sociale qu'on pouvait obtenir avec un diplôme »

La plupart des OPCA et OPCACIF en ne posant comme limite au financement d'une formation à distance que l'existence de temps de présence ou d'accompagnements des stagiaires en ligne et en prenant compte la pertinence des projets de formation sous l'angle économique ont largement soutenu ce mouvement.

³⁹ Jusqu'à présent une seule étudiante avait signalé que son employeur lui permettait de consacrer une plage horaire dédiée à la licence sur son temps de travail (trois heures tous les vendredis).

Les dimensions économique et compétitive d'un dispositif mixte entrent là aussi en résonance avec un élément historique important de l'identité du formateur : les lois de 1971 et suivantes qui organisent le marché de la formation et qui font du formateur l'un des leviers de la promotion sociale des salariés.

3. La distance pédagogique

La recherche de qualification de l'organisation de la licence en management des entreprises nous a conduit à aborder rapidement le triangle schématisé par Houssaye. Nous avons vu comment la distance fait glisser l'axe fort du triangle de la relation enseignant-savoir vers la relation apprenant-savoir. Cette nouvelle situation fait du formateur le pôle exclu du triangle en le dissociant d'un savoir qu'il incarnait jusqu'à présent. Le savoir se trouve dorénavant placé sur la plate-forme numérique, accessible de manière autonome et permanente par les étudiants. De plus, cette même distance supprime les repères qui structurent habituellement la relation formative : le formateur ne peut plus s'appuyer ses relations sociales, comme il le fait en présentiel, sur les modes auditifs, visuels ou kinesthésiques (Roupié, 2008), et voit l'unité de lieu et de temps que représentent la salle et le temps de formation voler en éclat (Metzger, 2004). Les formateurs n'ont donc d'autres choix que de faire de la distance, le « *fondement de la relation pédagogique* » (Jacquinot, 1993). Il devenait alors intéressant de connaître la façon dont ils situent leur rôle dans un dispositif hybride pour mieux cerner les pourtours de cette nouvelle relation pédagogique, et étudier dans quelle mesure l'intervention dans un dispositif en ligne alimente les dynamiques identitaires du formateur.

Les déclarations des formateurs quant à leur place dans la licence sont nombreuses et variées. Elles le sont d'autant plus que la formation à distance est pour tous, à l'exception d'un seul d'entre eux, quelque chose de nouveau. Ces déclarations peuvent néanmoins se répartir en deux groupes. On remarque tout d'abord une approche liée à la discipline, cognitive, assez classique chez un formateur qui incarne une expertise. Mais au cours de l'interview le formateur ne s'est bien souvent contenté que d'esquisser cette approche pour mettre l'accent sur le nouveau type de relation qui les unit à leurs étudiants, et qui, serait-on tenté d'écrire, rend caduque la dynamique de Houssaye en rééquilibrant les liens entre les trois pôles du triangle : la relation d'aide.

a) Une expertise professionnelle maintenue

L'expertise professionnelle est très clairement réaffirmée par les formateurs qui inscrivent leur intervention auprès des étudiants dans la continuité de leurs missions où les objectifs sont libellés en termes d'acquisition de connaissances ou de savoir-faire en vue d'un changement dans leurs pratiques professionnelles. Les formateurs retrouvent donc la posture et les outils déployés dans une session classique, aussi bien en présentiel qu'en distanciel : la mise en valeur de l'expérience, le soucis d'assurer la transmission des savoirs et le recours aux techniques d'ingénierie pédagogique classiques :

« *On est des ressources...* »

« *On peut les faire travailler ensemble, par petits groupes* »

« *... des petites exercices, des jeux sur le tableau...* »

« *la question de fond : comment leur expliquer la comptabilité ?* »

Le rôle de l'expert apparaît aussi bien au cours des regroupements, dont la première partie de chaque journée constitue une sorte de révision et d'introduction à la matière en ligne et la seconde partie focalisée sur des exercices et des cas pratiques, qu'à distance, à travers le forum ou la webconférence.

Ainsi dans la webconférence dont est tiré l'extrait ci-dessous, on voit bien la place centrale qu'occupe le formateur (« *posez moi les questions* ») qui, si il ne transmet pas directement le savoir (« *les questions suscitées par vos lectures* ») est à même de le clarifier et de l'enrichir grâce à son expertise et à son expérience. Il distribue les thèmes de questionnement (« *on reviendra sur certains points* »), ouvre les échanges (« *Allons-y* ») puis recadre les réponses apportées par les étudiants (« *vous avez tous un peu raison (donc tous un peu tort)* »). L'orthographe d'origine a été conservée.

Formateur : « *Bon, je pense que le plus efficace serait donc qu'on s'attache aujourd'hui aux sources et aux contrats (ce qui fait déjà un bon programme). On va procéder en deux temps, d'abord, posez moi les questions suscitées par vos lectures et ensuite (en fonction de ces questions) on reviendra sur certains points. Allons-y*

Étudiant 1 : *Un contrat entre artisans relève-t-il du code de commerce ?*

Étudiant 2 : *Pour moi c'est non l'artisan n'est pas une structure commerciale*

Étudiant 3 : *Je dirais oui puisque c'est des pro*

Étudiant 1 : *Oui mais si l'on réalise régulièrement des prestation, c'est du commerce !*

Étudiant 2 : *si on regarde la forme juridique l'activité est d'abord centrée sur un travail manuel*

Formateur : *Vous avez tous un peu raison (donc tous un peu tort). Certes, l'activité artisanale est par principe, en droit, distinguée de l'activité commerciale. »*

Cependant l'expertise technique passe dans les propos des formateurs interrogés au second plan. Elle devient le prérequis nécessaire pour leur permettre de se concentrer non plus sur le contenu de la matière à transmettre mais bien sur les processus d'apprentissage (Greffier, 2005) qui va fonder la relation d'aide.

b) La relation d'aide explorée

L'expertise professionnelle ne se présente pas dans les entretiens comme justifiant seule le lien pédagogique. La relation d'aide, dans tout ce qu'elle a de complexe, vient s'interposer entre les étudiants et les formateurs, bousculant les repères bien établis de ces derniers.

– Des formateurs s'inscrivant spontanément dans une relation d'aide ?

Les relations d'aide peuvent être définies comme les « *relations dans lesquelles l'un au moins des deux protagonistes cherche à favoriser chez l'autre la croissance, le développement, la maturité, un meilleur fonctionnement et une plus grande capacité d'affronter la vie* » (Rogers, 1961). Elle implique selon Carl Rogers qui l'a théorisée, trois attitudes non directives : l'empathie, l'écoute et le non-jugement. La relation d'aide conduit donc le formateur qui l'applique à se positionner dans un rôle non plus central, mais de côté, et à « *accompagner les groupes d'apprenants en les guidant tout au long de leur parcours de formation* » (Michinov 2005, cité dans Greffier, 2005).

Cet accompagnement est perçu comme d'autant plus nécessaire que les étudiants sont éloignés des formations de type universitaire et que l'introduction de la distance va davantage les fragiliser : tous n'ont pas les mêmes rapports avec l'outil informatique, la même capacité à s'organiser, à bâtir des stratégies d'apprentissage, ou à faire preuve d'autonomie (Belisle, Linard, 1996). Mais tous doivent très rapidement « *s'imposer une discipline rigoureuse, consistant, par exemple, à répartir leurs « tâches » d'apprentissage entre les différents lieux possibles (domicile, bureau, institution de formation pour les regroupements) et entre les différents temps (certains soirs précise pour certains modules, ou le week-end pour la lecture et la semaine pour les exercices et les questions, etc.)* » (Metzger 2004), composer avec les aléas de la vie et gérer un sentiment d'isolement face à la masse de savoirs à appréhender⁴⁰. Les étudiants de la licence ont très bien exprimé ces difficultés d'adaptation et d'organisation au cours des interviews :

« j'avais l'impression de me noyer, il fallait que je trouve une solution pour me repérer »

« il a fallu faire un choix : tout nous plaisait, mais on a du faire un choix »

« j'avais toujours l'impression d'avoir un temps de retard »

« il y avait des gens qui commençaient à baisser les bras...[...] On a tous eu des ennuis personnels »

Les formateurs investis dans la licence semblent quant à eux faire écho aux attentes des étudiants en se revendiquant spontanément de cette relation d'accompagnement. J'ai été d'autant plus surpris de ce mouvement convergent qu'aucun prescrit formalisé, comme nous l'avons vu, ne venait encadrer leur activité et que si la nature de l'intervention les présentait comme les « *consultants en entreprise* ⁴¹», cela n'incluait nullement la mise en œuvre d'une démarche fondée sur la relation d'aide.

« je veux être un professionnel de l'accompagnement »

« mon rôle est de les aider... »

Cette approche centrée sur l'aide, qui vise à « *permettre à un apprenant d'évoluer harmonieusement dans son parcours de formation, de vivre celui-ci de manière équilibrée avec ses autres activités, et d'en tirer le profit maximum* » (Rodet 2011) va conduire l'intervenant à s'investir sur trois plans différents, outre le plan cognitif :

- i. le plan motivationnel, par lequel le formateur va chercher à agir sur les leviers qui vont donner de la valeur à la formation envisagée et les conforter dans leurs espérances de réussite (Bourgeois, 1998) :

40 « *Elles [les obligations familiales, professionnelles ou politiques] impliquent bien souvent des compromis pas toujours faciles à trouver puis à assumer, l'apprenant devant consacrer ses soirées, ses week-ends ou ses vacances à la révision de ses cours ou consentir à réduire son activité professionnelle et bien souvent sa disponibilité à l'égard de sa famille et de ses amis.* » (Gurtner, Zahnd, 2003). Cette recherche de compromis entre les obligations professionnelles, familiales et la reprise d'étude est une activité extrêmement consommatrice d'énergie. Un étudiant, au cours de l'entretien a été contraint de réaménager son temps de travail après sa formation pour récupérer : « *après la LME, j'ai demandé une réduction de temps car j'avais besoin de souffler.* »

41 Cf. la présentation de l'équipe pédagogique sur le site de la LME : <http://www.licence-management-des-entreprises.fr/presentation-intervenants-lme/>

« Nous, en tant qu'intervenants, on doit rassurer »

« C'est à nous de les rechallenge »

- ii. le plan socio-affectif, par lequel le formateur va chercher à créer un sentiment d'appartenance à une communauté éducative qui va faire du groupe une ressource pour l'apprentissage à distance (Grosjean, 2006). Le formateur cherchera conséquemment à lutter contre le « *sentiment et/ou la matérialité de l'isolement de l'apprenant* » (Trespeuch, 2009) :

« Je leur dis : « n'oubliez pas qu'on peut communiquer ! » »

« ... qu'ils travaillent ensemble ! »

« il faut veiller à ce que personne ne soit isolé... »

- iii. le plan métacognitif, par lequel le formateur va chercher à inciter les étudiants à réfléchir sur leurs propres processus d'apprentissage et lui-même à intégrer ces processus dans l'animation de leur formation. Il tendra par ailleurs à pousser l'apprenant à planifier ses activités, son parcours de formation ainsi qu'à favoriser son auto-apprentissage (Trespeuch, 2009) :

« je ne suis pas que sur du contenu opérationnel, mais aussi sur le processus de réflexion »

« Il faut savoir décrypter le silence d'une personne, son retrait... »

Un second extrait d'une webconférence, ci-dessous, illustre à son tour le déploiement d'une relation pédagogique sur un champ qui ne relève absolument pas du cognitif mais bien de la relation d'aide. Les liens sociaux que le formateur tisse à distance avec ses étudiants balayent tour à tour les plans motivationnel (« *bravo pour le SMART !* » ; « *la logique est bonne [étudiant 2]...* », métacognitif (« *en nous posant ce cas de quoi as-tu besoin toi* ») et socio-affectif « .. (*le vous s'adresse à tout le monde*) ». Là aussi, l'orthographe d'origine a été conservée.

Formateur : « *[étudiant 1], en nous posant ce cas de quoi as-tu besoin toi ?*

Étudiant 2 : *ensuite l'encadrement de proximité fixe des objectifs aux équipes en conformité avec la politique générale de l'entreprise (arrêtez moi si je me trompe ou si je dis des banalités...)*

Étudiant 2 : *j'oubliais : si possible des objectifs réalisables... justement pour conserver et pérenniser la motivation*

Formateur : *la logique est bonne [étudiant 2], en temps normal mais en temps de crise ?*

Formateur : *bravo pour le SMART !*

Étudiant 3 : *[étudiant 2], tu n peux pas tout voir sous l'angle de directives à appliquer; Il faut que les personnesai envie de s'investir et tu t'investis si t sais où tu pex aller. Il ya certains marché que ne le permette pas uajourd'ui*

Étudiant 2 : *en temps de crise ? humm... je dirais idem*

Étudiant 2 : *sauf qu'il faut être plus humble : l'important est de garder le sentiment de contrôle*

Formateur : *Alors qu'est-ce qui fait d'après toi que cela ne fonctionne pas toujours ?*

Étudiant 2 : *le leadership, ou le manque de celui-ci...*

Formateur : *c'est une option, en voyez-vous d'autres (le vous s'adresse à tout le monde)*

Étudiant 1 : *On voit bien des affaires passées, mais pas de communication, peut être eux même sont t'ils dépassés? mais ne pas faire appel à l'esprit d'équipe est à mon avis une erreur, je crois que nous sommes des adultes et que nous pouvons comprendre les difficultés on est tous dans le même bateau. »*

Les interviews menées et les traces qu'ils laissent sur la plate-forme semblent donc indiquer que les formateurs se retrouvent pleinement dans ce nouveau type de liens avec les étudiants : un rapport fondé sur une expertise professionnelle qui se déploie sur un mode de relation d'aide. On peut dès lors se demander comment qualifier ce nouveau type de rapport pédagogique. Pouvoir nommer le lien est en effet quelque chose qui importe ici beaucoup pour savoir si nous sommes toujours une relation formative, constitutive de la fonction de formateur ou non. On peut ensuite s'interroger si la mise en œuvre de ce nouveau rapport pédagogique, introduite par la distance, est commune à l'ensemble des formateurs ELEGIA ou si elle ne concerne qu'une partie d'entre eux. Il n'est effectivement pas interdit de penser que certaines matières de la licence, dites « souples » ou plus « comportementales » comme le module de gestion du stress ou celui de management situationnel se prêtent beaucoup mieux à être transmises via une relation fondée sur l'aide que des thèmes plus techniques comme la comptabilité générale ou le droit de l'entreprise. Si ce dernier cas est avéré, on ne pourrait que difficilement intégrer la distance, dans sa dimension pédagogique, comme un élément venant alimenter la dynamique identitaire de l'ensemble des formateurs ELEGIA : seule une partie d'entre eux ne serait alors concernée. Si par contre il ne l'est pas et que tous les formateurs se retrouvent dans cette relation d'accompagnement, alors s'impose une troisième question : qu'est-ce qui, dans ce nouveau type de rapport généré par la distance, fait écho à un élément constitutif de l'identité des formateurs ?

– **La relation d'aide mise en œuvre dans la licence peut-elle être qualifiée de tutorale ?**

La généralisation des dispositifs en ligne, mixtes ou non, en France, a remis sur le devant de la scène un vieux mot français, celui de tuteur.

L'évolution de la notion de tuteur est extrêmement longue et riche, mais son emploi dans le cadre de formations à distance beaucoup plus récente. Selon Viviane Glikman, les tuteurs en ligne « *ont pour mission de gérer les interactions entre les apprenants et les savoirs, l'institution, les enseignants concepteurs des cours et de provoquer des échanges entre apprenants.* » Puis l'auteur précise que les tuteurs « *sont des médiateurs, des intermédiaires, des passeurs.* » (Glikman, 2011). Ils ont un rôle d'accompagnement mais aussi de coordination et parfois de support technique (Trespéuch, 2009). Une circulaire de la DGEFP en 2001 qualifie quant à elle le tutorat d' « *assistance pédagogique in situ ou non, c'est un élément annexe de la formation* » (circulaire DGEFP 2001/22 cité in Roupié 2008). Certains encore prônent une différence fondée sur le principe du tuteur auteur du contenu mis en ligne (ce que ne sont pas les formateurs) ou non. Il est dans ce dernier cas en charge d' « *accompagner les apprenants dans la démarche méthodologique à adopter au sein de leur groupe et/ou de leur équipe, pour arriver à l'objectif final* » et, dans le cas contraire, « *il se doit*

donc accompagner et éclairer les apprenants au niveau conceptuel ; et répondre aux questions de compréhension sémantique. » (Guillaume, 2009).

On pourrait multiplier les exemples de définitions, la fonction de tutorat dans des formations à distance bénéficiant depuis le milieu des années 90 d'une grande production, universitaire notamment⁴². Mais si l'ensemble de ces définitions fait ressortir une grande hétérogénéité des rôles du tuteur, elles n'en restent pas moins unies par un point commun : le tuteur est celui qui accompagne l'apprenant dans l'appréhension des savoirs en l'éclairant sur ceux-ci, provoquant des échanges et débats, répondant à ses questions, etc.. Il se situe donc comme un élément « *annexe de la formation* » pour reprendre une expression peu valorisante de la circulaire étatique. Il serait certainement plus juste d'écrire que le tuteur ne se situe pas dans la transmission directe de connaissances ou de savoir-faire dont il est le détenteur mais dans l'interfaçage de ceux-ci auprès de ses étudiants. On retrouve ici l'aspect de médiation, définie comme nous l'avons vu lorsque nous avons tenté de qualifier le dispositif de la licence, à savoir un accompagnement dans une perspective cognitive (Peraya, 2009).

Pouvons-nous considérer l'intervention des formateurs ELEGIA dans le cadre de Licence en Management des Entreprises comme relevant non plus d'un acte de formation mais d'activités tutorales ? La relation d'aide déployée par les formateurs semble pousser dans ce sens : les approches motivationnelles, socio-affectives et métacognitives rentrent exactement dans les attributions d'un tuteur qui place l'apprenant au cœur du dispositif. Sous cet angle là, nous assisterions à un glissement de fonctions de la formation vers le tutorat. Ce glissement serait à même de bousculer à son tour les dynamiques identitaires des formateurs qui ne forment plus en tant que tels mais assistent les étudiants dans la construction de leurs savoirs. Cependant la dimension même de médiation du tuteur s'oppose à ce glissement. Définie comme un accompagnement « *dans une perspective cognitive* », la médiation tutorale s'incarne dans la même dimension d'acquisition de connaissances que l'acte de former. Elle ne s'oppose donc pas tant à la formation qu'elle vient l'enrichir et ne saurait conséquemment remettre en cause le formateur dans ce qui constitue le fondement de son activité. Ceci est d'autant plus vrai que nous avons vu que les formateurs ELEGIA ne renoncent pas à leur expertise comme fondement de leur autorité, ni à leurs ingénieries pédagogiques, ni au souci de transmettre des savoirs auprès des apprenants de la manière la plus efficiente. De cet enrichissement des compétences pourrait être déduit que tout tuteur est a priori un formateur qui se place aux côtés de l'étudiant et l'accompagne tout au long de son apprentissage. L'intervention dans la LME pourrait donc être qualifiée de tutorale : l'identité des formateurs en serait alors impactée mais non fondamentalement remise en cause.

L'interview menée auprès des formateurs vient cependant à son tour remettre en cause l'hypothèse de formateurs-tuteurs dès lors que le tutorat est avant tout une question de médiation. Celle-ci place en effet le tuteur entre deux pôles : les savoirs en ligne (les cours sous format PDF, les cas pratiques, les exercices d'auto-évaluation, etc.) et l'apprenant qui y accède. Si il peut venir enrichir le cours en ligne en apportant des ressources complémentaires (par exemple en mettant dans la perspective de l'entreprise ou de leur expérience la matière abordée), il n'en reste pas moins tenu de « *mettre en valeur les contenus de la formation [...] il n'a pas pour rôle non plus de restituer ces contenus. Il*

42 Geneviève Jacquinet-Delaunay a eu l'occasion au cours d'une intervention faite dans le cadre de la biennale de l'éducation et de la formation de qualifier le tuteur comme celui dont le rôle est de « *supprimer la distance ou plus exactement faire circuler les signes de présences* » (Jacquinet, 1999). J'ai pris le parti d'exclure cette définition de mes recherches pour deux raisons. La première est que la question de la distance n'est pas propre aux formations en ligne et donc à la notion tutorale, mais traverse toute la formation (Bernard, 1999 cité dans Maurin, 2004). La deuxième est que la distance est abordée comme le fondement de la relation pédagogique selon... les termes du même auteur quelques années plus tôt. Le rôle du tuteur est donc d'intégrer la distance dans sa relation pédagogique et sa fonction de médiateur et non de chercher à la supprimer.

n'est pas un transmetteur de savoir mais plutôt un médiateur. Il est le pont entre le savoir et le stagiaire » (Djafar-Girard, 2009). Seules les relations que les formateurs entretiennent avec les ressources de la plate-forme pourrait donc permettre de qualifier si l'introduction de la distance a enrichi leur activité professionnelle ou non. Or la plupart ne semble pas accorder une place importante au contenu en ligne dans les webconférences, forum ou journées de regroupement. Aucune mention n'en a jamais été faite sur la plate-forme et au cours des interviews les plus éléments des formateurs se sont contentés de prudentes litotes pour marquer leur distance vis-à-vis des ressources :

« je ne suis pas en dissonance par rapport au cours »

« le contenu n'est pas remis en cause »

« je l'ai lue en diagonale »

d'autres, au contraire, se sont avérés un peu plus virulents dans leurs propos :

« j'ai autre chose de mieux à faire[que de lire la ressource en ligne] »

« ça m'ennuyait »

tandis que d'autres encore ont choisi tout simplement de les ignorer

« On ne m'a jamais dit « il faut que tu lises tous les docs » »

« je n'ai pas eu la nécessité de faire référence au cours »

Il existe donc de la part des formateurs une certaine méfiance vis-à-vis des ressources en ligne qui les conduit à chercher à s'affranchir de celles-ci pour ne fonder leur accompagnement qu'à partir de leur propres savoirs⁴³. Ils ne peuvent donc être formellement qualifiés de formateurs-tuteurs⁴⁴.

Si la distance les a amenés à enrichir leurs missions en mettant en avant la dimension de l'accompagnement, les formateurs ELEGIA refusant de s'appuyer sur le jeu de la médiatisation originelle du dispositif (c'est-à-dire l'ingénierie pédagogique qui a présidé à sa conception) restent ancrés sur ce qui fait le fondement de leur identité professionnelle : la formation en tant que transmission de savoirs et connaissances.

– La relation d'aide est-elle déployable sur toutes les matières animées ?

Il est évident que la matière semble apporter aux formateurs spécialisés dans une expertise technique (comptabilité, droit de l'entreprise, gestion financière et business plan) une limite à la possibilité de faire jouer cette relation d'accompagnement.

Cependant ces mêmes formateurs se réclament tout autant que les autres d'une démarche d'accompagnement des étudiants. Ils mettent par exemple en valeur l'importance de les faire collaborer :

43 Dans la cinquième partie de ce mémoire, nous chercherons à comprendre cette méfiance vis-à-vis des ressources en ligne.

44 Un seul formateur ELEGIA appuie ses interventions sur la ressource en ligne et peut dès lors être qualifié de formateur-tuteur. Cet intervenant a la particularité d'appartenir au même courant de pensée et à la même école que le concepteur du cours sous format PDF.

« il faut relier les étudiants entre eux »

« il faut éviter le chacun pour soi »

« le mec qui est tout seul dans son coin, je ne vois pas comment il peut faire »

ou de les motiver :

« Nous, en tant qu'intervenants, on doit rassurer »

« j'essaie de voir quelles sont leurs attentes »

« il faut faire un lien avec la réalité, leur donner des exemples concrets »

« leur faire apprécier la matière »

Et si la plupart des webconférences qu'ils animent se structurent sur un rythme de questions-réponses, ils n'hésitent pas à faire, dès qu'ils le peuvent, le pas de côté pour aider les étudiants à mieux appréhender la matière qu'ils animent :

Formateur : *« Quel axe pensez-vous retenir ou mettre en place CF/CV/C/CI? »*

Étudiant 1 : *j'avance mais doucement : j'ai lu et fait les trainings pour : identification des charges à incorp, préambule au calcul des coûts (pas dans cet ordre bien sûr) et je suis en train de lire les coûts complets*

Formateur : *Ya -t-il des points de blocage?*

Étudiant 1 : *pour l'instant ça va*

Étudiant 1 : *ça paraît logique*

Formateur : *Il faut être méthodique*

Formateur : *Le passage de la comptabilité générale à la comptabilité analytique, e, termes de résultat, vous semble-t-il simple?*

Étudiant 2 : *Avec vos explications de la semaine dernière c'était très clair. Si je peux suggérer quelque chose, je pense que la partie coûts variables et coûts spécifiques n'est pas forcément très claire dans le mag. Cela serait peut être intéressant de faire un petit point pour [étudiant 1] la dessus. »*

La relation d'aide ne semble pas aller de soi et se heurte à la technicité de la matière. Mais, quoiqu'à différents degrés, l'introduction de la distance paraît modifier la relation avec les stagiaires, sinon dans les faits du moins dans les intentions pédagogiques des formateurs. Elle les oblige à accepter de faire le « pas de côté », pour être non plus en face de l'étudiant mais dans une démarche d'accompagnement auprès de lui. Ce changement de posture semble certes s'opérer facilement pour certains thèmes qui s'y prêtent presque naturellement (les matières managériales et comportementales qui impliquent de facto une dimension relationnelle), plus difficilement pour d'autres qui

reposent notamment sur l'application d'un corpus de règles définies ou d'une logique à reconduire d'une situation à une autre.

– **Un nouveau type de relation : l'accompagnement**

Dans un cas comme dans l'autre, le formateur revendique cette posture nouvelle, construite sur la base de leur expertise professionnelle sur laquelle vient se greffer une attitude s'inscrivant plus ou moins dans les canons structurant la relation d'aide. Cette nouvelle posture transcende donc le domaine de la formation et caractérise leur intervention dans un dispositif mixte : une intervention se situant entre une relation formative, dans l'acceptation classique du terme et la relation d'aide, entre le formateur et le tuteur où elle emprunte à l'un et à l'autre.

Les formateurs eux-mêmes ont du mal à nommer leurs fonctions dans la licence. Ils sont tantôt « ressources », « animateurs », « formateur », « aide »,... Tous les termes employés cherchent à transcrire leur volonté d'être avec les étudiants dans l'appréhension de la matière. Nous suivons donc la profession de foi de l'un d'entre eux, déjà cité, « *je veux être un professionnel de l'accompagnement* », pour classer leur action dans la licence sous le terme d'accompagnement. Cette notion, définie comme « *la démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts* » (Beauvais, 2004) a en effet l'avantage d'être suffisamment large pour pouvoir englober les postures véhiculées par la relation d'aide tout en laissant aux formateurs leur légitimité fondée sur leur expertise professionnelle et expérientielle.

Le rôle d'accompagnant du formateur découle donc de la relative autonomie de l'étudiant dans son accession au savoir qui elle-même est issue de la distance. Il appartient à ce dernier d'« extirper » les connaissances des ressources en ligne et de les réintégrer dans ses propres schémas d'apprentissage et ses propres représentations professionnelles.

Mais en quoi cette nouvelle relation pédagogique constitue-t-elle un élément susceptible de conforter les formateurs dans leurs dynamiques identitaires ?

4. L'accompagnement comme lieu de réassurance psychique des dynamiques identitaires des formateurs

a) Accompagnement et pédagogie active

Lorsque l'universitaire belge Marcel Lebrun cherche à définir ce qu'il entend par « pédagogie active », il recourt à deux définitions, l'une sur l'apprentissage et l'autre sur l'enseignement en les mettant en rapport toutes deux (Lebrun, 2007). La définition sur l'apprentissage est extraite d'un article de Kozman, *Learning with media* : « *l'apprentissage peut être vu comme un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire* » (Kozman 1991). Tandis que celle sur l'enseignement vient de l'ouvrage *Effective Teaching in Higher education* de Brown & Atkins : « *L'enseignement peut être regardé comme la mise à disposition de l'étudiant d'occasions où il puisse apprendre(...). Les buts... peuvent être des gains dans les connaissances, un approfondissement de la compréhension, le développement de compétences en « résolution de problèmes » ou encore des changements dans les perceptions, les attitudes, les valeurs ou les comportements* » (Brown, Atkins, 1998). Les lumières projetées par ces deux définitions qui prennent l'une le point de vue de l'enseignant ou du formateur et l'autre celui de l'apprenant mettent en valeur ce dernier comme pilote de ses parcours d'apprentissage en vue d'un

changement qui peut être variable (plus de connaissances, surmonter une difficulté, etc.) et ce premier comme pourvoyeur d'occasions d'apprentissage et de ressources. Au cours des différents entretiens menés auprès des formateurs, plusieurs types d'occasion créées par ceux-ci pour favoriser l'apprentissage des étudiants ont été cités. On trouve par exemple le biais du forum pour les interpeller :

« j'envoie un mail dans le forum pour savoir si ils ont des demandes »

ou encore l'invitation à ce qu'ils fournissent eux-mêmes les thèmes traités au cours d'une webconférence:

« je les sollicite à m'apporter la matière »

ou plus simplement leur présence « offerte » comme occasion d'apprentissage lors d'un regroupement :

« en une demi-journée, je vais être disponible pour eux »

La pédagogie active est donc mise en œuvre par les formateurs ELEGIA dans le cadre de la Licence en Management des Entreprises. Ce qui ne dit pas si elle l'est ou pas dans leurs autres activités liées à la formation. Mais simplement que l'introduction de la distance qui a conduit à adopter une approche *rogérienne* amène logiquement, presque mathématiquement, le recours à une pédagogie active. L'un d'entre eux a eu même l'occasion d'affirmer, à propos de sa posture dans un dispositif mixte :

« On est dans un endroit où on conçoit d'emblée la pédagogie active »

Si l'histoire de la pédagogie active ne se confond pas avec celle des formateurs, les points de recoupement n'en restent pas moins extrêmement nombreux. Nous avons ainsi eu rapidement l'occasion de mettre en avant que les mouvements d'éducation populaire se sont bâtis en partie sur des principes de pédagogie active, notamment à partir de la fin de la première guerre mondiale. Ont été ainsi citées les écoles Freinet, les CEMEA ainsi que le retour *rousseauïste* à la nature⁴⁵ avec les Auberges de la Jeunesse, le scoutisme ou les premiers centres d'animation pour les colonies de vacances. Les exemples auraient là aussi pu être démultipliés. Devrait-on en déduire que la pédagogie active induite par la distance conforte les processus identitaires des formateurs par une espèce de jeu de similarité avec ce qui c'est passé à un moment de leur histoire ? Il serait certes dommage de nier maintenant l'importance du processus historique dans la fabrication de l'identité du formateur alors que j'y ai largement recouru jusqu'à présent. La pédagogie active s'inscrit en effet à un moment précis de l'histoire de la formation et on peut voir dans l'affirmation déjà citées d'un formateur ELEGIA

« je suis dans la pratique, eux [les professeurs] dans la théorie »

une espèce de résurgence de l'émancipation de l'éducation populaire vis-à-vis de l'enseignement national dans les années 20.

45 Je fais ici référence au retour rousseauïste à la nature pas tant à cause de la nature que du fait de Rousseau, considéré, à tort ou à raison, comme le précurseur de la pédagogie active, sinon dans les faits au moins dans les écrits.

b) Itinéraire de vie de l'étudiant, itinéraire de vie du formateur

Mais faire reposer sur un legs historique l'attractivité des formateurs ELEGIA pour la pédagogie active qu'implique apparemment leur activité dans un dispositif mixte serait lui accorder une place peut être trop importante dans leur construction identitaire. Je préfère, m'appuyant sur Florence Giust-Desprairies affirmant que « *le sujet n'est pas que le produit d'une histoire, d'un contexte : il se construit aussi selon des modes d'appropriation d'objets sociaux rencontrés, choisis, créés* » (Giust-Desprairies, 1996) recourir à une hypothèse engageant la dimension pour soi de l'identité pour tenter d'expliquer l'attrait des formateurs ELEGIA pour la pédagogie active soutenue par la mise à distance d'une formation. Cette hypothèse repose sur une dimension philosophique et psychologique. Sur ce premier point, je m'appuierai beaucoup sur la première partie du texte *Des principes éthiques d'une philosophie de l'accompagnement* de Martine Beauvais (Beauvais, 2004) tandis que l'article *Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation* de Jean-Claude Maurin (Maurin, 2004) me servira de porte d'entrée pour aborder le second point.

Il a été vu que la pédagogie active est entraînée par le glissement du rôle du formateur qui n'est plus uniquement un intervenant-expert mais aussi un accompagnant⁴⁶. Or la posture de l'accompagnant implique en elle-même un certain nombre de conceptions philosophiques concernant « *le rapport au réel et notamment les statuts qu'on confère au sujet et à l'objet.* » Le réel est considéré ici non pas comme un donné qui s'impose à soi et aux autres, mais comme le fruit d'un construit perpétuellement en mouvement. Ce construit est à celui d'un individu-sujet, seul responsable de « *sa pensée, de sa connaissance et de ce qu'il fait* » (Von Glasersfeld, 1988 cité dans Beauvais 2004). L'accompagnement draine une conception constructiviste de la réalité qui fait que chacun d'entre nous n'y est pas soumis mais au contraire est l'acteur de sa vie, cherchant à modifier son environnement par ses propres moyens pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixé. L'accompagnement dans la pédagogie active va dès lors chercher à s'adresser à la singularité de chaque sujet ; sa finalité pédagogique va être de l'amener à conscientiser les significations et le sens qu'il porte sur le réel pour pouvoir mieux agir dessus. Il y parviendra en adoptant les postures décrites par Rogers : l'empathie, l'écoute active et le non-jugement.

Cette approche offre dès lors aux formateurs une « *entrée* » dans la vie des étudiants qu'ils accompagnent. Ils vont s'intéresser à ce qu'ils vivent dans leur environnement, leurs représentations et réactions. Le jeu des questions et son orientation, l'importance donnée à la pratique et au contexte professionnels de chacun et la volonté de faire s'exprimer leurs interlocuteurs à des fins aussi bien de conscientisation que d'actions leur ouvrent un large champ dans l'intimité des étudiants. L'amplitude de ce champ est encore élargie par la distance, qui fait qu'« *étant physiquement moins exposé, je peux dire plus facilement ce que je ressens.* » Le retour des formateurs au cours des entretiens est à cet égard éloquent :

« *c'était un très beau moment* »

« *leur répondre, c'est très enrichissant pour eux* »

« *c'est un temps privilégié avec les étudiants* »

« *des fois on livre des messages personnels, sans voile* »

⁴⁶ Je préfère utiliser le terme « *d'accompagnant* » plutôt que celui « *d'accompagnateur* » pour marquer que cette fonction se construit dans l'action soutenant la relation. Elle n'est ni institutionnalisée a priori ni réfléchie a posteriori

Cette relation de confiance, d'authenticité, dans lequel « *le formateur se voit investi d'une capacité de recevoir, de contenir et de porter des révélations essentielles de la vie d'un participant* » (Maurin, 2004) a une dimension psychologique manifeste dans lequel chaque partie est l'objet d'un transfert de la part de l'autre. Le transfert est ici considéré comme « *un déplacement de sentiments, des désirs inconscients qui trouvent à s'exprimer dans ce cadre-là [la relation professionnelle] mais dont l'origine se trouve tout à fait ailleurs, dans l'histoire personnelle du sujet.* »

Ce transfert, du côté des formateurs, se concrétise donc par une intériorisation de leurs actions auprès des étudiants sous forme de représentations par rapport à leur histoire personnelle. Ces représentations peuvent être porteuses de sens dans la mesure où elles confortent des aspects biographiques des formateurs. Elles sont alors qualifiées de « bon objet. » Mais elles peuvent les mettre au contraire en péril, en crise, ce qui fait d'elles de « mauvais objets. »

Si nous rapprochons la dynamique du transfert des formateurs vers les étudiants de la philosophie portée par la pédagogie active qu'eux-mêmes mettent en œuvre, une philosophie constructiviste, alors nous pouvons faire un rapprochement entre des moments biographiques de chaque typologie d'acteur en interactions. Les étudiants tout d'abord se présentent comme des professionnels qui, arrivés à une certaine étape de leur carrière, décident pour des raisons impérieuses de reprendre des études. Ce retour à l'université est la marque d'une volonté de dépasser un élément constitutif de leur travail antérieur : une fonction à faire évoluer, un groupe professionnel à quitter ou à conquérir, de nouvelles activités à acquérir. Les thèmes de la rupture ou de l'incompréhension de l'entourage sont importants dans les propos tenus au cours des entretiens :

« *« ils » ne voient pas bien l'intérêt de former les gens* »

« *c'est moi qui l'ai voulue [la licence], un peu contre tout le monde* »

« *pour moi, la licence ça fait la différence avec quelqu'un d'autre* »

La participation à la licence va peu à peu permettre de donner un sens aux trajectoires professionnelles des étudiants, et les amener à leur tour à s'engager dans la construction d'une nouvelle identité professionnelle : « *l'engagement en formation (c'est-à-dire la décision de reprendre, de rester, de se comporter de telle ou telle manière) est une manière de résorber certaines tensions identitaires (distance entre ce que je voudrais être, la manière dont je me vois, la manière dont d'autres me voient etc.)* » (Charlier, 2003)⁴⁷. Ceux-ci vont progressivement conscientiser leurs situations respectives et construire leur propre réel, accompagnés par les formateurs. Les étudiants expriment ainsi l'idée de changement aussi bien vis-à-vis d'eux-mêmes que de leur entourage :

« *je suis moins barbare* »

« *je comprends mieux leurs contraintes [les autres services de l'entreprise]* »

« *je me sens prêt à monter ma propre boîte* »

Les formateurs ont quant à eux « *un parcours composite* » qui les amène « *à construire un projet de vie à leur mesure et à la mesure de leur aspiration* » (Monbaron, 2009). L'importance biographique dans la construction identitaire des formateurs a été amplement décrite au cours de la troisième partie de ce mémoire.

47 Pierre Dominicé écrivait ainsi « *La vie adulte a besoin de formation pour découvrir le sens de ce qui advient dans un itinéraire* » (Dominicé, 1999) en s'appuyant sur la « compétence d'exister » développée par L. Türkal, compétence qui est indispensable pour satisfaire aux exigences d'un diplôme universitaire entrepris à l'âge adulte.

Or la construction identitaire s'alimente aussi d'une dimension psychique, à travers les bons objets qui vont la conforter ou les mauvais qui la mettront en danger. Ces objets, « *qui peuvent être réels ou fantasmatiques, internes ou externes, qui peuvent être des personnes ou des objets partiels, vont donner lieu à des processus d'intériorisation, c'est-à-dire participer à notre équilibre psychique* » (Giust-Desprairies, 2003). Dans le cadre des formations en salle, le bon objet est le savoir. Selon Renée Kaës, le formateur s'identifie à celui-ci de manière narcissique et l'intériorise (Kaës, 1984), illustrant ainsi le rapport étroit formateur-savoir du triangle de Houssaye. L'apprenant dont l'existence justifie l'identification narcissique formateur/savoir va être à son tour pris dans une dimension fusionnelle fondée sur celle unissant la mère à son nourrisson⁴⁸ : « *Ils « portent le groupe comme une femme enceinte, jouissant de ce plaisir d'être plein de vie [mais] inquiets aussi de les exposer à recevoir des coups, de les mettre au monde [...], de les perdre et de s'en séparer* » (Kaës, 1984, citation extraite de Maupin, 2004).

Avec la distance, la relation psychique ne peut plus se construire sur l'identification narcissique formateur-savoir puisque ces deux instances sont séparées et ne se retrouvent réunies que pendant les courts moments des regroupements. En outre, le savoir formalisé dans les ressources en ligne et venant d'un autre, un enseignant de surcroît, n'est potentiellement plus le bon objet, voire peut être le mauvais dès lors que sa source n'est pas garantie par le formateur lui-même et qu'il ne contient peut être pas de savoirs expérientiels, pratiques. Et pourtant, nous pouvons déduire de l'attractivité des formateurs pour un dispositif à distance comme révélatrice de l'existence dans ce dispositif d'un bon objet participant à leur équilibre psychique. Si on rapproche la notion de construction des parcours d'étudiants adultes en formation du « *parcours composite* » des formateurs, on peut dès lors avancer l'hypothèse que le formateur accompagnant les étudiants dans la construction d'un sens justifiant leurs trajectoires professionnelles voient dans ces derniers un bon objet psychique, c'est-à-dire une représentation d'eux-mêmes se construisant une identité professionnelle en s'appuyant sur le mêmes fondements philosophiques. Le parcours de vie en élaboration de l'étudiant auquel a accès le formateur qui l'influence à travers la relation pédagogique, jouerait dès lors le rôle de réassurance de leurs propres choix de vie qui les ont conduit progressivement à se découvrir comme formateur. Il est en effet logique que le glissement de la relation pédagogique ait conduit à son tour à un glissement de la représentation inconsciente du bon objet, du savoir au parcours de vie, sans modifier la nature du lien psychique. Cette nouvelle dimension psychique peut être d'autant plus forte que si le savoir à transmettre est un élément fondamental de l'identité du formateur, il le partage avec un certain nombre d'autres professions, et notamment les enseignants. L'« atypie » des parcours professionnels semble par contre être un élément de l'identité des formateurs déjà nettement moins partagé avec d'autres typologies de métier. En faisant bouger le bon objet du savoir au parcours de vie en construction, la distance pédagogique, plus que tous les autres types de distance que nous avons vues, semble à même de consolider, peut-être contribuer à déterminer un socle commun stable ?, l'identité professionnelle des formateurs.

48 La relation d'objet a été développée notamment par Mélanie Klein (1882-1960) et Donald Winnicott (1896-1971) dont l'axe de recherche a été la psychanalyse des enfants.

V. Intervenir dans un dispositif mixte : la logique universitaire comme déni de l'identité professionnelle des formateurs ?

Nous venons de voir longuement comment la distance induite par un dispositif en ligne impacte fortement la relation pédagogique entre les formateurs et les étudiants en désincarnant savoir et détenteur du savoir. Cette désincarnation, faisant glisser la posture du formateur de face à son apprenant jusqu'à ses côtés, ouvre une large voie à la pédagogie active fondée sur l'accompagnement et les principes philosophiques du constructivisme. J'ai alors posé l'hypothèse qu'être aux côtés des étudiants pour les aider à élaborer leur parcours professionnels et à leur donner un sens en s'appuyant sur les événements de leurs vies, sur leurs biographies, offre aux formateurs une sorte de réassurance sur leurs propres trajectoires professionnelles, elles-mêmes fortement marquées par une absence de linéarité : l'atypie. La distance comme nouvelle donne de la formation est donc à même de conforter les formateurs dans leur identité professionnelle et expliquerait leur vif intérêt pour les dispositifs mixtes ou en ligne.

Il serait pourtant difficile d'imaginer que l'introduction de la distance suffise en elle-même à créer l'organisation formative idéale des formateurs, celle qui viendrait avaliser leurs choix de vie et stabiliser leur identité professionnelle. Ceux-ci en effet ne se coulent pas naturellement dans le dispositif de la licence : nous avons vu par exemple comment la plupart d'entre eux ont avoué au cours des entretiens ne pas s'appuyer sur les ressources en ligne pour mener leurs interventions ; et si ils apprécient tous la webconférence et le forum, ils ne les ont pas moins allègrement critiquées sur de nombreux aspects. Par ailleurs, si l'on compare l'équipe des formateurs impliquée dans la licence à l'ouverture de la première promotion à celle présente au moment où la seconde promotion est en train de se terminer, on notera quelques mouvements. Des formateurs ont quitté la licence, ne se sentant pas en adéquation avec elle ou avec un ou plusieurs de ses aspects pédagogiques ou organisationnels. D'autres ont œuvré pour une reconfiguration de leurs domaines d'intervention, demandant à être dégagés de certaines matières ou à en créer de nouvelles. Tout ne paraît donc pas aller de soi dans la LME.

1. Nature pédagogique du dispositif de formation

a) les options épistémiques de la plate-forme

Pour comprendre cet ambiguïté et mieux cerner ce qui motive les réactions négatives des formateurs, il semble important de revenir sur la définition de dispositif hybride, telle qu'étudiée dans la deuxième partie de ce mémoire.

Le dispositif hybride a été défini comme se caractérisant par l'introduction de facteurs innovants et un fonctionnement reposant sur des formes complexes de médiation et de médiatisation. En ce qui concerne ce dernier point, la médiatisation, je me suis appuyé sur un texte de Daniel Peraya pour la rapprocher de l'ingénierie pédagogique. Cet auteur précise en effet que la médiatisation relève de « *l'ingénierie de la formation et du design pédagogique, processus [de médiatisation] qui porte sur deux dimensions du dispositif de la formation : les fonctions et les objets* » (Peraya, 2009). Par objet, il faut entendre les ressources et outils mis à la disposition des étudiants et des intervenants. Le terme fonction quant à lui désigne la possibilité d'actions induites par lesdits objets. Ainsi, lors de la description du dispositif de la Licence en Management des Entreprises en ligne, il a été par exemple précisé que les étudiants étaient confrontés à des quiz qui leur permettent d'auto-évaluer leur compréhension du mag. Le quiz est ici l'objet et l'auto-évaluation la fonction. La fonction

portée par l'objet est une : il paraît en effet difficile d'imaginer de faire autre chose que de l'auto-évaluation avec un quiz d'auto-évaluation⁴⁹. D'autres objets par contre, peuvent avoir des fonctions multiples. Nous avons vu ainsi que la webconférence pouvait être utilisée tout aussi bien pour répondre aux questions des étudiants, dans une approche pédagogique assez classique, que pour les faire parler et prendre conscience de leurs savoirs, dans un esprit constructiviste ou socio-constructiviste. Mais on pourrait aussi décider d'utiliser une webconférence pour organiser un regroupement, faire un sondage, un suivi des études, etc.. L'objet porte donc en lui plusieurs fonctions.

Même si l'usage que les formateurs et les étudiants font des objets mis à leur disposition influe directement sur la nature de la médiation (Leclercq, Delache, D'Hallouin, Varga, 2006⁵⁰), il n'en reste pas moins que les options épistémiques⁵¹ adoptées lors de la conception de la plate-forme sont déterminantes. Celles-ci configurent un « *système formel d'apprentissage* » (Blandin, 2002) qui va contraindre les relations pédagogiques à tendre vers un modèle d'apprentissage pensé, déterminé.

La description faite de la LME a mis en avant un certain nombre d'indices quant aux options épistémiques initialement prises. Nous avons vu que les étudiants sont limités dans leurs capacités d'interagir : ils ne disposent ainsi pas de wiki et ne peuvent communiquer entre eux sans passer par la médiation d'un formateur ou enseignant, ou alors ils sont contraints de le faire avec des outils non liés à la plate-forme⁵². Mais la configuration des droits sur la plate-forme⁵³ leur est aussi fortement défavorable. Si il est compréhensible par exemple qu'un étudiant ne puisse programmer une webconférence ou disposer des outils pour l'animer au même titre qu'un formateur, il l'est plus difficilement de le voir dénué de moyens d'annoter directement les ressources en ligne, de communiquer librement avec ses pairs autrement que par le recours au forum « La Cafet' » ou encore de pouvoir profiter d'un système d'alerte générant un courrier électronique l'avertissant chaque fois qu'un message est posté sur un forum l'intéressant⁵⁴. Il ne peut créer de nouvelles ni agrémenter un message dans un forum d'une pièce jointe. Il ne peut non plus partager son écran ou téléverser un document au cours d'une webconférence.

A l'opposé, l'enseignant est informé par courrier électronique de chaque mouvement effectué sur le forum qu'il anime. Il peut répondre à la question qui lui est posée en postant des messages avec des pièces jointes et dispose de nombreux droits pour gérer la webconférence (donner ou reprendre la parole, partager un écran, enclencher les options audio ou webcam, etc.) même si dans les faits il ne les utilise pas ou peu. Certains enseignants organisent d'ailleurs des webconférences qualifiées

49 Certains étudiants ont dit utiliser le quiz avant d'étudier le mag, cherchant à définir un premier niveau de connaissance de la matière abordée. Il s'agit cependant toujours d'une auto-évaluation non pas du contenu de la ressource mais des savoirs déjà présents chez l'étudiant.

50 Ces auteurs sont beaucoup plus sceptiques en ce qui concerne la possibilité pour les étudiants de créer leur propres processus de médiation à travers les options de médiatisation portées par le dispositif en ligne : « *l'idée que les étudiants disposant d'un environnement malléable s'en servent pour configurer leur espace virtuel n'a jamais été vérifiée (faute, peut-être, d'un environnement réellement malléable).* »

51 Je prends le mot « épistémique » comme « relatif à la connaissance. » Ici, les options épistémiques du dispositif de la LME constituent le modèle d'acquisition des connaissances que les concepteurs de la plate-forme et des ressources avaient en tête lors de la création de celles-ci.

52 L'un des tous premiers fruits apportés par cette recherche a été de fournir aux nouveaux étudiants (promotion 2011-2012) un guide de formation décrivant en détail les outils collaboratifs hors plate-forme qu'ils pouvaient utiliser : Skype ©, Google+ ©, Linoit © pour ne citer que trois d'entre eux.

53 La plate-forme reconnaît plusieurs types d'utilisateurs, appelés « clients » : les inscrits (les droits les plus limités, habituellement réservés aux étudiants), les enseignants et tuteurs (qui peuvent accéder à l'ensemble des fonctions liées à l'utilisation des outils d'interaction) et les administrateurs, qui peuvent créer des sessions, ressources, programmer des webconférences, etc..

54 La page d'accueil de la plate-forme n'affiche que les 5 derniers messages postés sur les forums. Si un étudiant ne se connecte pas régulièrement sur sa plate-forme numérique, il peut ne pas voir des informations importantes dès lors que plus de 5 messages sont postés et qu'il ne prend pas le réflexe d'aller fouiller dans les archives des forums pour s'assurer d'être au fait de l'ensemble des communications ayant transité par le site dédié.

d' « asymétriques » : les étudiants communiquent par écrit et les enseignants répondent à l'oral. Mais c'est surtout dans les ressources en ligne, dont il est auteur, que son importance va être fortement mise en avant : c'est lui qui est mis en scène dans la vidéo de quelques minutes qui sert de point d'introduction à la plupart des matières de la licence. Il est filmé de pied en cape, comme s'il était en train de dispenser un cours en amphithéâtre et des incrustations d'écran viennent renforcer les messages qu'il délivre. Le cours en lui-même, le mag, le présente en une page introductive : domaines de spécialisation, éléments biographiques, productions universitaires, photo. Cette présentation est parfois reprise dans les trainings. L'enseignant est d'ailleurs systématiquement crédité quelque soit la ressource présentée.

b) Qualifier l'approche pédagogique de la plate-forme

Le choix de mettre en avant l'enseignant et parallèlement de réduire la possibilité aux étudiants d'interagir à travers la plate-forme trahit la démarche pédagogique qui a prédominé à la conception du dispositif. Un dispositif en ligne peut en effet adopter trois modalités différentes d'approche pédagogique : une approche transmissive qui « *considère la connaissance comme une entité externe aux sujets et à leurs expériences* », une approche individualiste qui considère que « *la connaissance se construit dans l'interaction de l'apprenant avec l'environnement* » et enfin une approche collaborative pour laquelle « *la connaissance est construite au cours des interactions entre des individus partageant un projet commun* » (Charlier, Deschryver, Peraya, 2006)⁵⁵. La mise en valeur de l'image de l'enseignant, les ressources en ligne figées (les formats PDF ou Flash prohibant toutes modifications ou annotations au cours de l'année) qui interdisent toute manipulation du savoir et enfin l'étudiant qui reste le parent pauvre de la plate-forme en matière de possibilité d'actions ne permettent pas de douter de la nature transmissive, encore qualifiée d'expositive (Peraya 2007), de l'approche pédagogique du dispositif en ligne de la LME. Or celle-ci n'est pas le fruit d'un hasard et encore moins un choix par défaut. Lors de la description du partenariat liant ELEGIA à l'IAE nous avons vu en effet que ce dernier-ci a été moteur du développement des formations en ligne et que la structure technique qui a pris en charge la réalisation technique de la plate-forme et des ressources, Ingénium, était elle-même fortement liée à l'université : cette association est physiquement située dans les locaux de l'IAE de Caen, son directeur actuel en est l'ancien responsable des formations continues, et les deux organismes sont regroupés dans le Polytechnicum de Normandie. Il est donc tout à fait logique que dispositif mixte ait été conçu pour répondre au modèle pédagogique mais aussi économique de l'IAE, donc d'une université. Le modèle pédagogique présenté par l'IAE est d'ailleurs très loin d'être isolé : un rapport européen précise que la plupart des universités recourant aux nouvelles technologies pour dispenser une formation sous la forme d'un dispositif mixte, adoptent une approche pédagogique transmissive⁵⁶, plus propre à communiquer un savoir « *entité externe* » à un grand nombre d'étudiants, de quelques dizaines dans le cas de l'IAE à plusieurs centaines voire plusieurs milliers⁵⁷.

55 D'autres typologies ont été définies, qui recoupent plus ou moins celle-ci. J'aurais pu ainsi m'appuyer sur la typologie des modèles d'optimisation de l'activité enseignante (qui se rapproche du modèle transmissif), d'amplification de l'activité cognitive des étudiants (modèle constructiviste, centré sur l'apprenant) et de prise en charge de la gestion des projets et des itinéraires de formation (modèle plus orienté vers le socio-constructivisme. Cf. Barbot, Combès, 2006. Ou encore sur une typologie plus binaire, classant les dispositifs selon qu'ils se centrent sur l'acte d'enseignement ou d'apprentissage ou bien sur l'apprentissage individuel d'un côté et collectif de l'autre (Denis, 2003).

56 Il s'agit du rapport PLS Ramboll Management, *Studies in the Context of the E-learning Initiative: Virtual Models of European Universities*, présenté à la Commission Européenne en mars 2004

57 Certaines universités, notamment dans les pays émergents, accueillent un nombre impressionnant d'étudiants. L'université télévisuelle chinoise (*Central radio and Television Univeristy*) enregistre par exemple chaque année un demi-million de nouveaux inscrits. Cf. Depover, Quintin, 2011

2. Un dispositif pédagogique conçu pour répondre aux missions de l'université

Les formateurs ELEGIA interviennent donc dans un dispositif universitaire conçu pour favoriser une approche pédagogique transmissive de la formation. Jusqu'ici pas de surprenante découverte : le fait que la licence soit un cursus universitaire a été clairement énoncé et ne les gêne aucunement. Un public d'adultes, la reprise d'une formation comme moteur ou stabilisateur d'un parcours professionnel les confortent au contraire dans leur choix d'avoir accepté d'intervenir dans ce dispositif très atypique dans l'offre de formation d'ELEGIA, et ce d'autant plus que cette intervention leur a été présentée comme complémentaire à celle des enseignants. Mais s'ils expriment au cours des entretiens un malaise sur leur rôle dans la LME, alors on peut facilement en déduire que le rapport entre la dynamique induite par l'introduction de la distance dans la relation formative et la façon dont le dispositif a été pensé n'est pas harmonieux. La cohabitation des principes de la formation professionnelle se déployant dans le cadre confiné d'un petit groupe avec une démarche universitaire s'adressant au plus grand nombre d'étudiants, crée donc des frictions. Comprendre ces frictions et chercher à déterminer quels peuvent être leurs impacts sur l'identité des formateurs impliquait de se pencher d'abord sur le rôle de l'universitaire et sa perception de la formation puisque c'est autour de sa mission qu'ont été définies les options épistémiques de la plateforme. Puis, dans un second temps, de revoir à la lumière de celui-ci le positionnement des formateurs ELEGIA dans la LME.

a) Le rôle du professeur d'université

Le rôle du professeur d'université (ou par extension, du maître de conférence) est d'enseigner, c'est-à-dire de partager avec tous un savoir qu'il détient⁵⁸. La transmission de ce savoir est vécue comme une vocation, une « *mission sacrée* » puisqu'il s'agit rien de moins que de transmettre la culture d'une société (Laot, Malglaive, 2006) ou encore de l'approfondir, de la créer à travers les activités de recherche. Le professeur, passeur d'un patrimoine culturel entre deux générations, se situe selon Guillot, « *entre la tradition qu'il fait vivre et la création dont il instaure les conditions de possibilité* » (Guillot, 2002). Celui-ci se voit dès lors contraint de répondre simultanément et de manière équilibrée à deux exigences : d'un côté l'exigence didactique qui consiste à organiser la transmission des savoirs et savoir-faire dans une double logique de respect des savoirs de référence (les savoirs dits « académiques ») et d'apprentissage des étudiants et de l'autre une logique pédagogique qui vise à organiser et favoriser les conditions d'apprentissage pour assurer de la manière la plus fluide possible cette transmission.

Cette définition de l'identité professorale met ainsi en avant deux aspects complémentaires de la perception de son rôle : un savoir de référence tout d'abord et le souci de le porter de la manière la plus efficace possible auprès d'un public déterminé ensuite.

– Le savoir universitaire : un savoir de référence

Le savoir de référence peut être défini comme un savoir disciplinaire, institutionnalisé à caractère systématique ou scientifique (Boudoncle, 2000) dont l'université est le lieu de production par excellence. Le savoir de référence constitue le principal levier d'action dont dispose l'enseignement supérieur pour répondre à ses différentes missions⁵⁹, notamment celles d'offrir des clefs de

58 L'étymologie du mot professeur en fait « *celui qui enseigne en public* » selon le Petit Robert.

59 L'article L123-3 du code de l'éducation précise les missions de l'université :

« *Les missions du service public de l'enseignement supérieur sont :*

« *1° La formation initiale et continue ;*

« *2° La recherche scientifique et technologique, la diffusion et la valorisation de ses résultats ;*

« *3° L'orientation et l'insertion professionnelle ;*

compréhension de notre monde et de faciliter l'insertion professionnelle, en formation initiale ou continue. En dépit de son institutionnalisation et contrairement à ce qu'on pourrait imaginer, le savoir universitaire est loin d'être un savoir figé. Celui-ci évolue en fonction des attentes sociétales, des contraintes de la discipline ou des écoles de pensée auxquelles se rattache tel ou tel enseignant. Il bénéficie par ailleurs de la liberté d'autonomie dans la définition de son contenu, liberté à laquelle l'université a toujours été historiquement fortement attachée. Ce savoir se démarque aussi par son étroite relation avec l'enseignant le diffusant. Celui-ci bénéficie d'une relative latitude pour définir le périmètre et la nature du champ des savoirs à l'aune de ses sensibilités et orientations didactiques, ce qui conduit à faire de la sélection et de la transmission des savoirs à enseigner « *des pratiques purement privées dans l'enseignement supérieur universitaire* » (Magro, 2000)⁶⁰. Le savoir de référence universitaire a donc une double dimension. Il a tout d'abord une dimension publique : c'est un savoir à vocation universelle de part la mission à laquelle il contribue. Il doit pouvoir s'adresser à tous et donner les clés pour mieux comprendre et s'insérer dans la société dans laquelle nous vivons. Mais il a aussi une dimension privée : il reflète la perception qu'a un professeur de la matière qu'il enseigne : les thèmes qu'il souhaite mettre en avant, les courants de pensée auxquels il se rattache, sa propre approche de la matière traitée vont profondément configurer le savoir à tel point qu'il est plus juste de parler de savoirs universitaires que de savoir universitaire (Magro, 2000).

Les enseignants intervenant dans la Licence en Management des Entreprises sont aussi les concepteurs des ressources mises en ligne. Il n'y a pas, comme dans de nombreux dispositifs universitaires, une dissociation entre l'enseignant qui conçoit la ressource mise à disposition des étudiants et celui qui s'exprime à travers les services d'échanges, forums, webconférences et présentiels (Ball, 2006). Il en résulte dès lors un souci permanent de poser au cœur du dispositif les ressources comme le lieu des savoirs de référence et parmi celles-ci d'accorder une place de tout première importance au mag, qui est la transposition en ligne la plus directe du cours magistral. C'est à partir de ce document que l'enseignant va situer son intervention vis-à-vis des étudiants, les ramenant systématiquement au cours présent sur la plate-forme. Durant les entretiens, les enseignants ont à plusieurs reprises manifesté l'attention tout particulière qu'ils portent aux ressources, et ce dès leur conception :

« Il faut être exigeant dans la clarté des propos (...) rigoureux dans l'écriture des ressources »

« dans le e-learning, vous dépendez énormément de la qualité des ressources »

« si c'est bien fait [les ressources en ligne], le reste doit être simple »

L'utilisation des outils mis à la disposition de la plate-forme pour interagir avec les étudiants est orientée par rapport à la présence des savoirs de référence mis en ligne. Si les objets dans la licence sont multiples (au moins au nombre de deux pour les interactions, le forum et la webconférence), leurs fonctions convergent vers le mag dont l'appréhension paraît être la finalité même des étudiants.

Ainsi les enseignants perçoivent l'utilisation du forum comme un indicateur de la qualité du mag : une densité forte d'échanges sur un forum trahissant un cours pas assez explicite ou insuffisamment illustré.

« 4° La diffusion de la culture et l'information scientifique et technique ;

« 5° La participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche ;

« 6° La coopération internationale. »

60 Dans la mesure bien naturellement où ces pratiques « purement privées » respectent le contexte socio-institutionnel qui les porte : le temps alloué à la matière, les modalités de validation du contenu, son imbrication dans l'ensemble du cursus, etc..

« C'est [le forum] complètement dépendant de la qualité des ressources en ligne »

« Ça me sert essentiellement pour vérifier la qualité des ressources »

Quant à la webconférence, elle permet aux enseignants de situer le degré d'avancement des étudiants ou de leur permettre de se positionner eux-mêmes, les uns vis-à-vis des autres, toujours par référence à la ressource en ligne :

« C'est fait pour qu'ils s'auto-évaluent »

« On est là pour leur faire prendre connaissance de leur niveau d'apprentissage du cours »

Il est à noter par ailleurs que le format « tchat » exige certaines qualités dactylographiques (et notamment une rapidité de frappe) auxquelles les enseignants sont peu accoutumés. Celles-ci les conduisent régulièrement à laisser passer fautes d'orthographe et de frappe. Ces fautes échappées sont irrécupérables, ce qui perturbe beaucoup les enseignants qui voient dans la malléabilité de leurs écrits publiés en webconférence une remise en question de leur statut :

« Ce qui me gêne : on est censé être enseignant, en tapant vite on fait des fautes⁶¹ »

Au delà des moments d'interactions, les autres ressources en ligne ne se justifient qu'à la lumière du mag qu'elles viennent introduire (la fiche objectif sous format HTML, la vidéo de l'enseignant), synthétiser (le tableau synthétique) ou illustrer (les exercices d'auto-évaluation, les trainings).

Enfin, le regroupement est lui aussi vécu presque exclusivement par rapport au cours en ligne qu'il vient expliciter, approfondir et parfois même initier :

« Elle [la journée de regroupement] est fondamentale pour assimiler »

« Ils [les étudiants] sont comme en attente d'une initiation orale »

« Ce [le regroupement] n'est pas difficile quand on fait soi-même le support »

« Ils [les étudiants] arrivent toujours avec le cours imprimé »

Les enseignants organisent leur journée de regroupement de manière similaire : une première partie, plus ou moins longue (entre 1/3 et 1/4 du temps alloué) est consacrée à revisiter la ressource en ligne. Le reste du temps à faire des exercices pour s'assurer de son assimilation.

On serait donc tenté de qualifier le savoir universitaire de matrice de l'intervention des enseignants dans la licence. C'est en effet autour de ce savoir que tout les éléments de la plate-forme, techniques mais aussi organisationnels viennent prendre place et se justifier. C'est aussi autour de ce savoir ouvert, publié, que se construisent l'image, la légitimité et l'autorité de l'enseignant qui ne disposait plus alors avec la distance des attributs classiques que ses fonctions lui conféraient habituellement (la place centrale dans un amphithéâtre ou une salle de classe). Les options de la plate-forme

61 Des stratégies de contournement ont été mis en place par certains enseignants pour s'affranchir de cet inconvénient lié au format « tchat » des webconférences. Nous avons vu que certains recouraient à l'audio, créant un mode « asymétrique » de l'interaction, les étudiants restant quant à eux sur un mode scriptural. D'autres préfèrent dès la première webconférence de l'année avertir les étudiants que les fautes sont justifiées par la rapidité de frappe qu'implique la webconférence et tentent de briser ce tabou bien français en multipliant volontairement les occurrences d'entrée de jeu.

constituent donc autant de balises sur lesquelles l'enseignant pourra s'appuyer afin de dérouler aisément les méthodes pédagogiques qu'il applique en présentiel. Elles contribuent aussi à imprimer à cette relation pédagogique une dynamique convergente entre la figure de l'enseignant et les connaissances qu'il porte, nuançant ainsi fortement la désincarnation du savoir qu'implique normalement la mise à distance de la formation et sur laquelle fondent les formateurs ELEGIA leurs modalités d'intervention.

– **Porter le souci d'une pédagogie pragmatique**

Le souci pédagogique est lui aussi omniprésent dans les propos des enseignants. Mais à la différence des formateurs qui ont tendance à partir de la situation des étudiants pour bâtir leurs interventions, la pédagogie mise en œuvre par les enseignants se déploie dans la volonté d'assurer la transmission la plus efficace du savoir en ligne. Celle-ci passe donc énormément à travers les exercices et mises en pratiques :

« Il faut cibler quelques exercices avec eux qui sont vraiment explicatifs »

« Je leur donnais les sujets de la session 2, le rattrapage, pour voir si ils sont capables de restitution »

La pédagogie mise en œuvre n'est pas non plus exclusive de certains principes d'accompagnement, tels qu'ils ont été décrits dans la partie IV. Tout autant que les formateurs, les enseignants ont le désir d'accompagner les étudiants dans l'appréhension des différentes matières de la licence. Ils accordent une place importante à la disponibilité, la motivation et semblent préoccupés tant par l'acquisition des nécessaires autonomie et sens de l'organisation par les étudiants que par la dédramatisation à opérer auprès d'eux pour qu'ils abordent sereinement les cours. Bref, ils intègrent à leur manière l'introduction de la distance dans les formations :

« L'idée du regroupement, c'est de les rassurer, de les guider dans leur apprentissage »

« On les écoute »

« Moi, je suis là pour les aider, leur donner un coup de main »

Chaque enseignant communiquant avec les étudiants dans le cadre très précis de sa matière, et ne partageant les informations sur les étudiants avec ses pairs, l'accompagnement est avant tout disciplinaire (fournir des références, répondre à des questions,...) et parfois méthodologique (indiquer les points importants de la matière, donner quelques conseils pour faire des exercices ou se préparer à l'examen).

Ce n'est pas pour autant une pédagogie active car ce qui est au final demandé aux étudiants est contenu dans un savoir qui les précède, leur est totalement extérieur et qu'ils devront d'une manière ou d'une autre assimiler. Mais c'est une pédagogie qui se veut résolument pragmatique car mise en œuvre dans le cadre d'une licence professionnelle, formation qui se présente aux étudiants comme un lien entre l'université et le monde du travail : certaines matières sont abordées à travers la résolution d'un cas pratique, parfois tiré d'une situation réelle, d'autres démultiplient les trainings ou vidéos témoignages d'experts. L'approche professionnelle est donc prise en compte par l'enseignant, comme il le ferait dans une formation en salle, mais n'impacte pas les méthodes pédagogiques classiques, universitaires. La distance quant à elle semble tout au plus les amener à opérer comme si les professeurs et maîtres de conférence étaient en travaux dirigés, les conduisant à privilégier séances de révisions et exercices pratiques et non plus enseignement académique.

b) Le diplôme comme lien privilégié entre l'enseignant et l'étudiant

L'enseignant, tout comme le formateur, porte le souci de trouver les ressorts de la motivation dans la mesure de ses moyens les étudiants avec qui il interagit au cours des webconférences, regroupements ou encore dans les forum. L'enseignant va cependant se démarquer en orientant particulièrement ses encouragements vers la réussite des évaluations, que ce soit en cherchant à en dédramatiser le passage ou à en mieux préparer les étudiants. La sanction de la réussite aux différents examens, le diplôme, constitue dès lors un lien très fort unissant les étudiants aux enseignants. Pour ces premiers tout d'abord, l'obtention d'un diplôme reconnu est ce qui a, dans la quasi totalité des cas, motivé leur entrée en formation. Nous avons eu l'occasion de broser rapidement les différentes attentes liées au titre : la reconnaissance sociale notamment, mais aussi la sécurisation d'un parcours professionnel ou la recherche d'une évolution de carrière. Le diplôme est de fait vécu comme une interface valorisante et structurante entre son titulaire et l'IAE, son employeur actuel ou son futur employeur, mais aussi le reste de la société puisque l'une des missions de l'université est la délivrance officielle de savoirs institutionnalisés⁶². Quant aux seconds, non seulement il atteste de leurs compétences d'enseignants, mais en outre il vient leur conférer l'autorité et l'importance dans le succès des étudiants : ce sont eux qui définissent les sujets, les grilles de correction et qui distribuent les points par questions mais aussi la plus ou moins grande souplesse à l'appliquer et donc finalement la possibilité de décrocher le diplôme au terme de l'année universitaire. L'objectif du diplôme va amener les étudiants à avoir une approche des différents outils mis à leur disposition sur la plate-forme et des regroupements au prisme de la préparation des examens, encouragés par les enseignants qui répondront d'autant plus volontiers aux demandes de préparation qu'elles seront vécues comme une conséquence naturelle de leur mission de transfert d'un patrimoine social :

« L'après-midi, c'est la préparation aux examens : il y a une très forte demande »
(à propos des regroupements)

« Comme elle est proche des examens, c'est fait pour qu'ils s'auto-évaluent »
(à propos de la webconférence)

Il peut être tentant de déduire de l'ensemble de ces faits que les options épistémiques prises lors de la définition et la conception de la plate-forme cherchent à déporter la relation formative telle qu'elle existe en salle dans un dispositif mixte. La distance est alors vécue non pas comme le fondement de la relation pédagogique, ainsi qu'elle a été qualifiée, mais comme un donné lui étant étranger et devant nécessairement être pris en compte, afin d'être maîtrisé et canalisé pour continuer d'assurer les missions de l'université, la transmission des savoirs académiques. Il y a certes une évolution dans les fonctions des enseignants, qui sont plus ouverts au monde de la technologie ou qui doivent apporter une toute particulière attention à l'écriture des ressources en ligne, pour ne citer que ces deux exemples, mais bien loin des nombreux auteurs qui avancent que les dispositifs à distance remettent en cause le statut du « maître » (je pense notamment à Viviane Glikman⁶³), les retours des entretiens auprès des professeurs et maîtres de conférence de l'IAE tendent à montrer que ceux-ci le conservent par le truchement de signes et des lieux de pouvoirs (que constituent l'amphithéâtre, les locaux de l'université, etc.), maintenus lors de la conception de la plate-forme

62 Les termes ici employés sont empruntés à un rapport commandé par le Ministère de l'Éducation Nationale intitulé *L'évaluation des étudiants à l'Université point aveugle ou point d'appui ?* (2007)

63 Certes Viviane Glikman, mais aussi tellement d'autres qui voient dans la mise en œuvre de formations à distance l'émergence du rôle de tuteur. Le thème du tutorat à distance, y compris dans l'université, fait d'ailleurs l'objet d'une littérature très impressionnante depuis le milieu des années 90.

sous la forme symbolique des vidéos, des biographies dans les mags ou encore par leur importance dans la préparation aux examens. Le dispositif mixte ne change donc pas fondamentalement l'approche pédagogique telle qu'elle est pensée dans l'enseignement supérieur. C'est au niveau économique qu'il prend cependant un sens beaucoup plus fort ; les salles de classe libérées, la moindre implication en terme de temps des enseignants, le suivi à distance des étudiants... tout permet à l'université d'augmenter fortement le nombre d'étudiants inscrits sans que cela n'impacte sur la composition de l'équipe pédagogique ou administrative. La LME en ligne prend donc bien plus ses sources dans la volonté d'accroître son public d'étudiants que dans une véritable recherche d'innovation pédagogique⁶⁴.

3. Être formateur ELEGIA dans un dispositif universitaire

Les formateurs ELEGIA ont spontanément vu avec l'introduction de la distance dans la relation formative un gage de réassurance quant à leurs fonctions et à leur identité professionnelle. Or les options épistémiques de la plate-forme en font avant tout le lieu d'une université cherchant à s'adresser au plus grand nombre. Si la rencontre de ces deux approches antagonistes a pu être atténuée sur un certain nombre d'aspects par le faible nombre d'étudiants que comptait la première promotion, la situation est devenue beaucoup plus tendue avec l'accroissement des effectifs : les frictions déjà présentes en ont été amplifiées tandis que de nouvelles sont apparues. Celles-ci peuvent se répartir selon la nature de la logique de la plate-forme à laquelle sont confrontés les formateurs : elle peut puiser dans l'académisme de la formation, c'est la logique universitaire du dispositif, ou dans le déploiement auprès du plus grand nombre que celle-ci appelle, c'est alors sa logique industrielle. Mais dans un cas comme dans l'autre, ce sont toujours des éléments structurants de l'identité des formateurs qui sont remis en cause.

a) L'identité des formateurs au risque de la logique universitaire

Logique universitaire peut donc être définie comme la logique répondant au besoin de transmettre un savoir de référence, incarné et formalisé par les ressources en ligne dont l'acquisition est officiellement validée par un titre administratif soumis à la réussite d'examens, le diplôme d'État.

– Les ressources en ligne

En ce qui concerne les ressources en ligne, nous avons vu, lorsque je me suis penché sur la question de savoir si les formateurs ELEGIA n'étaient pas appelés à devenir tuteur avec l'introduction de la distance dans la formation, que les entretiens avec ceux-ci faisaient ressortir des réactions vis-à-vis des cours en ligne se répartissant en trois groupes : la distance, le mépris ou encore l'ignorance. Il existe donc une véritable méfiance vis-à-vis de ceux-ci, si ce n'est une animosité clairement exprimée. Les différents retours des formateurs ELEGIA démontrent donc qu'ils refusent tout autant de s'appuyer sur les ressources en ligne, et tout particulièrement le Mag, pour animer leurs formations que de se positionner en concurrence avec elles, puisqu'elles sont ignorées ou dédaignées.

S'appuyer sur les ressources tout d'abord reviendrait pour le formateur à effectuer un travail important d'appropriation de celles-ci. Il se verrait ainsi contraint de les lire et de les comprendre, ce qui est certes une chose, mais surtout d'en assimiler le contenu, la structuration dans ce qu'ils ont de différents par rapport à ceux qu'il maîtrise déjà et de pouvoir les faire vivre au cours des regroupements ou des webconférences, sans cependant avoir à renier sa propre formation, ce qui

64 En formation professionnelle continue, l'IAE accueille 50 étudiants en présentiel et grâce à la distance, 50 autres en e-learning. Le partenariat avec ELEGIA leur a permis d'inscrire 7 autres étudiants en 2009, 18 en 2010 et 35 en 2011, soit une augmentation de 25% pour cette dernière année.

implique non seulement d'un tour de force pédagogique mais suppose aussi comme préalable indispensable que le formateur soit en accord avec ce qui est écrit dans le Mag. Dans ce dernier cas, il serait alors comme placé dans une sorte de double médiation : d'une part entre le savoir et l'apprenant, ce qui est son rôle, et d'autre part entre ce dernier et l'enseignant, ce qui est nouveau pour lui. Or le formateur ne peut pas véhiculer les savoirs qui sont postés sur la plate-forme, puisqu'ils sont d'une autre nature que ceux qui fondent son identité : aux universitaires les savoirs académiques, aux formateurs professionnels les savoirs expérientiels. Il existe donc une contradiction qui paraît être contenue dans le partenariat ELEGIA/LME tel qu'il a été conçu, en demandant aux formateurs de faire valoir leur spécificité qui est celle de professionnels qui, à un moment de leur carrière, se sont réorientés pour transmettre l'expérience qu'ils ont acquise de leur environnement de travail tout en les positionnant sur des matières qui font l'objet d'une évaluation sur la base d'un cours dispensé par un enseignant. Jean-Marie Ball a inventé le mot de « *schizergie* » (Ball, 2004) pour désigner ce phénomène où un formateur (ou un enseignant) se doit d'intégrer la formation d'un autre dans sa propre animation sans pour autant pouvoir l'assimiler. On imagine sans peine les conséquences pathologiques dont souffrirait un intervenant s'essayant à cet exercice, ce qui reviendrait, comme le néologisme l'indique, à adopter une animation ambivalente, oscillante entre des références académiques et une pratique expérientielle, entre l'autorité que le formateur incarne et celle de l'enseignant qu'il ne peut que représenter. La différence de nature qui existe entre le savoir détenu par le formateur et celui transmis par l'enseignant rend leur cohabitation tout simplement impossible et lui interdit de recourir aux ressources en ligne, sans prendre un risque psychologique d'autant plus important que c'est l'un des fondements de son identité professionnelle, mais aussi la sens de son parcours de vie, qui sont remis en cause. Le refus des formateurs de s'appuyer sur les ressources en ligne pour alimenter les thèmes qu'ils animent dans la LME serait dès lors une sorte de réflexe de survie ou de défense de ce qui légitime leurs pratiques.

– L'examen

Le refus de la concurrence ensuite prend naturellement pour partie sa source dans cette différence des savoirs qui ne peuvent pas être positionnés en concurrence puisque de nature différente. Il tient aussi pour autre partie dans le fait que la concurrence joue de facto contre le formateur. C'est le savoir de l'enseignant qui fait en effet référence dans la licence, et non celui des formateurs : c'est sur le fondement de celui-ci que les étudiants seront évalués lors des examens et qui fera d'eux les détenteurs -ou non- d'un diplôme. Or le diplôme, comme nous venons de le voir, peut être considéré comme un interfaçage privilégié entre l'enseignant, l'institution universitaire et les étudiants. On retrouve dans cette configuration la logique du triangle de Houssaye qui privilégie une relation entre deux pôles au détriment du troisième. Dans le cas étudié ici, ce triangle deviendrait carré mais toujours avec un des quatre pôles exclu. Le groupe formé par le trinôme enseignant – savoir académique – stagiaire fortement uni par le diplôme et par la conception de la plate-forme qui a cherché à atténuer les effets de la distance en replaçant symboliquement l'enseignant au cœur du dispositif, en constituant l'angle fort et la pointe isolée du carré, le formateur, qu'on pourrait appeler l'angle mort, détenant un savoir pratique indispensable à l'évolution dans un milieu professionnel mais par essence non valable car ne rentrant pas dans les canons de l'éducation nationale.

La correction et la notation par les formateurs des copies des matières sur lesquelles ils interviennent auraient peut-être pu permettre de rééquilibrer cette relation formative en les intégrant dans un schéma typiquement universitaire. Or la prise en charge de la gestion des copies a au contraire accentué la position marginale des formateurs. Si ils corrigent les copies, ils n'en définissent ni les sujets ni la grille de correction. Ils ne sont donc investis que dans une partie très segmentée d'un processus de correction qui leur échappe totalement et dont ils ne comprennent pas toujours la finalité :

« *On ne recroise avec personne, ça m'interpelle sur la cohérence globale...* »

« *On corrige quoi ? J'ai des indications de contenu, mais pas la logique, pas l'esprit* »

« *La question est floue, la correction c'est du n'importe quoi* »

Mais le principe même de l'évaluation se heurte à la conception de leurs fonctions. « *Évaluer, c'est porter un jugement de valeur en fonction de critères précis* » (Mialaret, 1999). Les critères ici sont représentés par le savoir de référence, contenu dans les ressources en ligne. L'évaluation ensuite se dissocie classiquement en évaluation sommative (qui vise à apprécier l'écart entre des connaissances dispensées et celles acquises, cet écart venant pointer un manque ou une faiblesse chez l'étudiant) et formative (qui considère quant à elle l'écart comme faisant parti du processus normal d'apprentissage, marquant un point d'étape dans l'acquisition des connaissances)⁶⁵. L'évaluation dans la LME est sommative et vise donc à classer les étudiants en deux catégories en fonction de leur appropriation du contenu des cours : ceux qui l'ont assimilé et ceux qui ne l'ont pas compris. Le fait qu'il puisse y avoir un modèle générique s'imposant à tous va naturellement à l'encontre de la conception des formateurs qui ne disposent ni ne connaissent de tels principes et qui au contraire postulent, conformément à la philosophie constructiviste, que le savoir ne peut être totalement formalisé car construit par chacun des stagiaires au fur-et-à-mesure de leurs expériences professionnelles, selon la même logique qui a dominé leur construction identitaire. Il n'est donc surprenant, que ceux-ci aient vivement remis en cause leur implication dans la correction des copies qui les met dans une situation dans laquelle ils se sentent d'autant plus mal à l'aise qu'elle met en jeu des aspects éthiques de leurs missions.

« *J'en recale 5, c'est quoi le sens ?* »

« *Si un stagiaire demande à voir une copie, je suis embêtée* »

« *Il y a un gap entre l'intellectuel et le professionnel* »

« *Tout débat éthique mobilise les opinions et les croyances, et [...] derrière les choix éthiques effectués par chacun, se dessinent des enjeux d'identité majeur* » (Davezies, 1994). Les propos des formateurs illustrent pleinement le conflit de valeurs latent mais qu'exacerbe l'organisation des examens, fondée sur le refus de la prise en compte d'un savoir qui ne serait pas standardisé.

b) L'identité des formateurs au risque de la logique industrielle

La standardisation des savoirs permet à son tour leur déploiement massif via la technologie et fait rentrer la formation dans une logique industrielle (Moeglin, 2005) où des coûts importants de développement et de gestion de la plate-forme et de son contenu doivent être rapidement rentabilisés puis optimisés. L'approche transmissive du dispositif en ligne favorise la conjonction savoirs standardisés/déploiement de masse/technologie en cloisonnant les interactions avec les étudiants et en plaçant l'enseignant au cœur du système. Elle accentue donc l'industrialisation de la formation, mais ne suffit pas à assurer la rentabilité économique de l'ensemble de l'édifice. Deux autres leviers ont du être trouvés.

65 Je m'appuie sur les deux définitions données par Gérard de Landsheere dans son dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation (De Landsheere, 1979).

Le premier est dirigé vers les étudiants eux-mêmes qui vont être appelés à faire preuve d'autonomie dans leur apprentissage alors que cette autonomie même est l'une des finalités de la formation (Moeglin 2003 cité dans Barbot, Combès, 2006). Celle-ci réside dans leur capacité à s'organiser eux-mêmes et à être à faire preuve d'initiative, prenant ainsi en charge une partie des activités habituellement dévolue aux formateurs. Ce principe, appelé *servuction*⁶⁶, consiste donc à faire de l'usager le producteur du propre service dont il bénéficie. Dans la licence, il s'incarne par les injonctions faites aux étudiants de se prendre en charge, de communiquer entre eux, de collaborer en dehors de la plate-forme, etc..

Le second levier concerne les intervenants dans la plate-forme. Le modèle de rémunération proposé est restrictif, c'est-à-dire qu'il est centré essentiellement sur leurs activités transmissives. Les enseignants, qui sont aussi auteurs, sont rémunérés annuellement sur la base de la mise à jour des ressources en ligne dont ils sont en charge ainsi que des journées d'animation en présentiel⁶⁷. Les webconférences, les interventions dans le forum, la définition de sujets d'examens et leur correction sont compris dans la tarification de l'actualisation. Quant aux formateurs, qui ne sont pas auteurs des ressources, ils sont rémunérés à la prestation visible et contrôlable : l'animation d'une journée de présentiel, d'une webconférence, la correction des copies. Aucune rémunération n'est prévue pour tout les activités relatives au suivi et au soutien du groupe.

L'injonction faite aux étudiants de faire preuve d'autonomie d'un côté et le modèle de rémunération proposé de l'autre, tous deux au service de l'industrialisation de la licence, vont conduire à concentrer l'activité du formateur sur les aspects les plus visibles, mais aussi les plus segmentés de la formation et le contraindre à ne pas sortir du cadre défini. Ainsi chaque activité formative va être vécue « a minima », bien loin de ce que les formateurs connaissent dans les modèles plus classiques de formation :

Pour la journée de présentiel, où le nombre d'étudiants ne permet pas d'assurer un suivi individuel comme dans un groupe de 5 ou 6 étudiants :

« On ne peut pas ralentir parce qu'il y en a qui sont à la traîne »

« La pertinence du regroupement est mis en cause »

Les webconférences ne sont pas préparées, le formateur (à l'instar de l'enseignant) se contentant d'être présent pour répondre aux questions des étudiants :

« Ils [les étudiants] vont pouvoir poser des questions »

« Pour les webconférences, c'est des questions générales »

Enfin, les formateurs reconnaissent que le forum pourrait être un outil d'intéressant d'animation et serait prêts à l'utiliser en tant que tel... si cette activité était rémunérée⁶⁸ :

66 Il s'agit d'un néologisme importé du marketing.

67 Ce modèle considère d'abord le nombre d'heures de la matière ainsi qu'une rétribution horaire pour rémunérer l'enseignant. Un module de 35 heures par exemple sera rémunéré 35*X€ et comprendra donc l'ensemble des prestations attendues au cours de l'année à l'exception de la journée d'animation.

68 Les recherches faites alors sont venues atténuer la remarque des formateurs. Il n'est pas effet certain qu'avec une implication plus forte dans leur part dans la gestion des forums on eusse obtenu plus d'échanges. Tout d'abord tous les étudiants n'ont pas besoin d'un forum pour mener leur apprentissage. Seule une minorité d'entre eux est habituellement active : on constate en effet qu'un faible pourcentage d'étudiants est auteur d'environ 80% des messages postés (Kayes, 1992 cité dans Henri, Charlier, 2005). Ensuite même avec une animation plus présente, les échanges se construisent souvent sur le modèle triptyque question – réponse – remerciement, modèle que connaît actuellement la licence (Henri, 1992 cité dans Henri, Charlier, 2005).

« *C'est une surcharge de travail* »

« *Il faut un véritable animateur pour que ce soit dynamique, que ça marche* »

Les étudiants eux-mêmes, répondant aux injonctions de s'organiser tous seuls, vont désertier peu-à-peu les webconférences qui, non préparées, se transforment en une sorte de forum synchrone dénué d'un intérêt pédagogique, aux dires de la plupart d'entre eux. La fréquentation moyenne des webconférences pour l'année 2010-2011 a été d'environ 10% de la promotion, soit 1 à 2 étudiants par webconférence. Beaucoup d'entre elles ont par ailleurs du être annulées faute de participants.

Le formateur ELEGIA voit donc ses possibilités d'intervention considérablement réduites. Le contenu de la formation qui fait référence aux yeux des étudiants n'est pas le sien, le modèle économique qui s'impose à lui le contraint à se limiter à des activités formatives cloisonnées et l'autonomie des étudiants, invités à construire leur apprentissage en dehors de la plate-forme et des temps de formation, le prive d'une maîtrise de ses interventions similaire à celle qu'il connaît dans les stages qu'il anime en dehors de la licence. Or nous avons vu qu'un des éléments de la dynamique identitaire du formateur est justement cette approche large d'une activité où tour-à-tour il est ingénieur pédagogique, animateur, concepteur de contenu, commercial, etc.. Le formateur est une sorte d'artisan, dans le sens où il met en pratique un art de la transmission des connaissances et savoir-faire qu'il a cumulés durant son expérience professionnelle et qui est marqué par un fort intuition personnelle et un enracinement dans une histoire personnelle. La licence ne peut qu'imprimer les logiques universitaire et industrielle à l'activité du formateur : celle-ci devient une activité « impersonnalisée », segmentée et rationalisée en vue d'une fin utilitaire où le savoir est assimilé à un « *bien éducatif* » (Moeglin, 2005) soumis à une logique de marché. On pourrait faire dès lors le rapprochement avec ce qu'ont connu les artisans au cours du XIX^e siècle qui a vu la France entamer sa période d'industrialisation : ceux-ci sont progressivement devenus des ouvriers, perdant non seulement la spécificité de leurs savoirs, mais surtout leur beauté, beauté qui constitue comme nous l'avons vu l'un des deux jugements liés à la reconnaissance au travail.

Il est, en l'état actuel des choses, très exagéré d'en conclure que les formateurs ELEGIA sont des artisans que la licence est en train de destituer de leur socle pour les prolétarianiser, en faire les membres du premier *lumpen proletariat* de la formation. La licence ne représente qu'une partie congrue de l'activité des formateurs. Mais surtout ceux-ci développent des sortes d'« anticorps » leur permettant de résister à la logique industrielle et universitaire mise en œuvre par la LME. Ils vivent chaque regroupement comme si celui-ci constituait un stage indépendante de l'ensemble du cursus universitaire : les cours des enseignants ne sont pas utilisés ; il n'y est pas fait non plus référence. Les webconférences et forums sont à leur tour animés sur la base des présentiels, en dehors de toute cohérence avec le cycle de formation, et dévoyées de la finalité de préparation aux examens des étudiants. Certes, le nombre important de ceux-ci conduit les formateurs à repenser la façon dont ils partagent leurs savoirs. Mais ils considèrent la question du nombre plutôt comme une occasion de développer un nouveau type de relation formative qu'une réelle contrainte les empêchant d'exercer leur activité. Récemment, une formatrice intervenant dans la LME m'indiquait de manière enthousiaste que pour le prochain regroupement elle allait « *revoir sa formation afin de prendre en compte la taille du groupe* » alors que le thème de son intervention, le manager et la motivation, requière normalement des groupes de petite taille. ELEGIA avait de son côté déjà, depuis quelques années, développé des programmes s'adressant à un public plus vaste. Les conférences d'actualité, attirent ainsi un nombre important de participants, jusqu'à deux cents personnes, plus intéressés par avoir un panorama de l'actualité dans leur secteur sur une journée

plutôt que de rentrer dans le vif d'un processus d'apprentissage durant plusieurs jours⁶⁹. Le nombre d'étudiants est donc une donnée avec laquelle les formateurs vont devoir d'une manière ou d'une autre composer.

Les formateurs donnent donc à penser qu'ils savent parfaitement tirer ce qui les intéresse d'une organisation de type universitaire et technique, l'intérêt fondamental pour eux d'intégrer la distance dans leurs relations pédagogiques, et ignorer ce qui peut mettre en péril dans leur identité professionnelle, tout ce qui a trait à la logique de l'enseignement⁷⁰.

Il n'en reste pas moins que la situation actuelle, tout du moins telle qu'elle ressort des entretiens, a mis au jour une organisation dans une autre organisation, une activité des formateurs qui ne se déroule pas en complément de celle des intervenants mais de manière autonome, isolée. Il est d'ailleurs assez révélateur qu'aucun formateur n'ait demandé à rencontrer l'enseignant concepteur du cours qu'il anime. Loin d'une animosité formateur/enseignant qui prendrait ses racines dans la rupture historique que ces deux intervenants ont connu après avoir cheminé de concert, ce cloisonnement s'explique par la volonté d'un des deux acteurs de ne pas être contraints à renoncer à tout ce qui fonde une identité professionnelle déjà fragilisée.

Les seuls perdants du système pourraient être alors les étudiants, confrontés à des écarts qu'ils ne pourraient s'expliquer dans le cadre d'un cursus universitaire cohérent. Ce qui pour l'instant n'est pas encore établi, les taux de réussite de la promotion ELEGIA étant supérieurs à ceux de la promotion gérée exclusivement par l'IAE, et aucun retour des étudiants n'étant venu pointer cette rupture de cohérence dans l'organisation de la licence.

69 Les conférences d'actualité d'ELEGIA sont présentées à l'adresse suivante : <http://www.elegia.fr/conference.htm>

70 Le seul aspect de la licence qu'ils ne peuvent pas se permettre d'ignorer est celui de la correction des copies. Non rémunérée la première année, j'ai été amené à proposer une rémunération pour la seconde année que j'ai augmentée la troisième. Le système n'est toujours pas satisfaisant aux yeux des formateurs mais la compensation financière a permis -pour l'instant!- de leur faire accepter la prise en charge de cette activité.

Conclusion : quelle(s) conclusion(s) pour cette intervention ?

Le travail d'un consultant clinicien est clairement circonscrit dans le temps. Il débute par la saisine par un commanditaire ou la réception d'un appel d'offres et se termine une fois le diagnostic posé et les préconisations faites, voire menées à terme si la partie opérationnelle est aussi prise en charge par l'intervenant, à la demande de son commanditaire. Certes, entre le début et la fin de son intervention, les relations que le consultant va mener avec l'entourage qui constitue son champ de travail -le commanditaire, les membres du système client, l'organisation et sa place dans le marché, etc.- vont l'amener à porter des paroles et parfois poser des actes qui vont bousculer les représentations, faire émerger de nouveaux besoins ou de nouvelles attentes, remettre en cause des acquis ou encore conforter certaines directions. Bref un processus de changement va donc se mettre en œuvre, avec une « *mise en mouvement de forces de construction et de déconstruction* » (Enriquez, 1976) qui va faire que quelque soit la nature et la portée de l'intervention, les représentations de l'organisation, ou de certains de ses acteurs, telles qu'elles apparaissent à la fin ne pourront être que foncièrement différentes de celles qui ont motivé le recours à de la consultance. Au moins dans ce type d'intervention existe-t-il un début puis une fin et le consultant, rapprochant l'un à l'autre, est susceptible d'en apprécier l'écart et d'en tirer les conclusions qui feront de son travail auprès de son client un moment partagé de chacune de leurs histoires qui, par la suite, prendront des directions différentes jusqu'à ce qu'une nouvelle mission les rapproche à nouveau. Mais lorsque la consultance ne tient qu'à l'orientation d'une posture, obtenue avec beaucoup de peine comme j'ai essayé de le décrire dans la deuxième section de ce mémoire, et que cette posture est constamment bousculée, dominée par l'officielle, bien plus forte car pouvant s'exprimer en plein jour, confortée par le mouvement convergent de la position et du positionnement... lorsque l'objet de l'intervention n'est pas un donné extérieur au consultant mais le travail qu'il accomplit quotidiennement et qu'il s'efforce de développer, aussi bien de manière verticale (plus d'étudiants à chaque nouvelle promotion) que de manière horizontale (une offre de formation diplômante plus large⁷¹), comment conclure définitivement une intervention alors que les conséquences du diagnostic posé appellent chaque jour de nouveaux développements et approfondissements ? Comment mettre le point final si je suis le principal bénéficiaire de l'opération que j'ai moi-même menée ? Enfin, comment partager un diagnostic alors que toutes les tentatives pour impliquer ma direction exécutive dans mes démarches ont échoué, interdisant une restitution du diagnostic partagée ?

1. La restitution pour conclusion

Naturellement, il n'était pas possible de ne pas conclure, si ce n'est pour l'intervention, ne serait-ce que pour le chantier qui a servi de support à ce mémoire. De plus, ce que j'avais compris me semblait tout à fait précieux : bien loin des problématiques liées à l'utilisation de ses outils, la technologie introduite chez ELEGIA à travers la LME agissait en faveur des formateurs qui y trouvaient un élément important pour réaffirmer une identité professionnelle fortement ancrée dans le concept du parcours de vie. Ceci expliquait de manière satisfaisante leur vif attrait pour les formations en ligne, attirance que je ne comprenais alors pas au début de mon intervention. Toutes les difficultés relatives à la licence s'expliquaient quant à elles non pas par l'interfaçage d'un outil informatique bousculant les habitudes et repères des formateurs mais par la logique universitaire et donc industrielle drainée par le dispositif contre laquelle ils se sont toujours historiquement définis

71 A l'heure où j'écris ces lignes, ELEGIA a noué un nouveau partenariat avec l'IAE de Caen pour proposer dès septembre 2012 un Master2 en ressources humaines. Des démarches auprès d'autres universités ont par ailleurs été menées.

et qu'ils refusent avec d'autant plus de véhémence qu'elle met en danger un savoir-faire de nature artisanale.

Il m'était difficile de ne pas partager un tel diagnostic qui, si il ne remettait pas en cause le partenariat ELEGIA/IAE, présentait la collaboration des deux organismes sous un jour nouveau, où la complémentarité enseignant/formateur tant vantée n'avait de réalité que dans le cadre étroit d'une argumentation commerciale et ne pouvait exister dans les faits : soit chacun menait sa propre typologie de formation dans son coin, soit les formateurs renonçaient à l'être pour devenir une espèce d'ersatz d'universitaire.

Que ce soit par nécessité de valider le diagnostic ou par celle de le partager, j'étais donc condamné à la restitution en interne. C'est uniquement la réception de cette restitution qui allait orienter l'avenir de mon chantier : une poursuite de celui-ci dans le cas où le diagnostic est écouté et accueilli, un arrêt net dans le cas inverse.

2. Un nouvel échec

Le souvenir cuisant de ma tentative d'entraîner mon directeur exécutif dans mon chantier se faisant alors toujours fortement ressentir, je décidai, non sans scrupules, de partager le diagnostic posé avec la gérante d'ELEGIA. J'avais déjà eu l'occasion de m'ouvrir auprès d'elle sur certaines problématiques liées à mes fonctions et elle m'avait alors fait plutôt bon accueil, ce qui me confortait dans ma décision. J'avais certes conscience de tout ce que ma démarche dans le cadre de mon intervention avait de baroque : j'allais rendre compte à quelqu'un qui n'avait été ni commanditaire, ni au courant de la nature des démarches effectuées ; il fallait donc -une fois de plus- préparer le terrain. Et si j'avais par ailleurs à rendre compte d'un diagnostic, je ne m'étais pas doté de préconisations : je me sentais bien trop concerné par tout ce que les entretiens avaient fait ressortir pour avoir la distance et l'extériorité nécessaires à la formation de pistes de réflexion. Je comptais bien les faire émerger de l'entretien que je projetais, au risque d'arriver avec une situation-problème sans début de réponses, ce qui n'est pas toujours très apprécié de la part d'une direction. La confrontation que je visais justifiait à mes yeux tous ces risques et l'étrangeté de ma démarche. D'ailleurs, il me semblait que je n'avais pas le choix : j'étais tenu de faire « quelque chose » de ce que j'avais récolté, je ne pouvais définitivement pas le garder pour moi ou le ne le partager qu'avec les personnes appartenant au Master DCIO.

L'entretien avec ma gérante c'est déroulé le 16 février dernier. Je dois reconnaître qu'obnubilé par l'importance de mon diagnostic, j'ai fait la faute de ne pas avoir mesuré les effets de mon discours sur mon interlocutrice. Cet entretien ne s'est donc pas très bien passé. Après lui avoir rapidement présenté mes démarches, justifiées par ma curiosité de mieux comprendre la réaction des formateurs impliqués dans le programme de la licence, je lui annonçais de but en blanc que selon moi ceux-ci avaient un problème d'identité professionnelle qui rendait difficile la mise en valeur de la spécificité d'ELEGIA dans son association avec un institut universitaire. Je récoltais d'abord une réaction d'incompréhension (« *je ne vous comprends pas* » répété plusieurs fois), puis une remise en cause radicale du programme : puisque les formateurs n'étaient pas à l'aise dans ce programme, il était encore plus sage de l'arrêter. J'ai alors avancé les faits recueillis qui m'amenaient à cette conclusion tout en rassurant ma gérante sur la pérennité du partenariat. Je fus alors fortement soupçonné de m'être fait instrumentaliser par les formateurs pour servir de porte-voix à leurs revendications. Enfin, le dialogue a pu finalement et laborieusement se nouer, et des premières bribes de réponses sont apparues, notamment avec la possibilité de jouer sur les journées supplémentaires⁷² propres à ELEGIA pour mettre plus en avant sa spécificité en tant qu'organisme de formation. Mais aucun des

72 La promotion ELEGIA bénéficie de deux journées supplémentaire par rapport à celle de l'IAE, journée qui ne font pas l'objet d'une évaluation. Cf. « *Nature et intérêt du partenariat ELEGIA/IAE* » dans la première partie.

éléments partagés n'apportaient de réelle réponse à la problématique soulevée. A chaque fois il était question d'agir sur des données organisationnelles ou contractuelles : augmenter le nombre de jours prestés des intervenants ELEGIA, ou instituer un tarif à la copie. Cependant, pressentant que cette restitution m'avait suffisamment mis en danger, je n'osais insister et conduire l'entretien vers le fond du problème en jeu. La question de l'identité des formateurs ELEGIA allait donc rester sans solution, comme un angle mort dans le partenariat ELEGIA/IAE.

3. Nature du partenariat ELEGIA/IAE : un malentendu bien entendu

Nous avons vu au début de ce mémoire que le partenariat qu'incarne la licence est fortement déséquilibré, l'IAE le dominant de tout son poids institutionnel. Il était certainement illusoire d'imaginer un institut universitaire accepter de prendre en compte le potentiel retour d'un organisme de formation privé pour accepter de remettre en cause quelque chose qui à son tour appartient à son identité. Il l'était d'autant plus que nous avons vu dans la dernière partie que le modèle économique de la licence repose sur l'industrialisation d'un savoir considéré comme un bien éducatif et soumis à une logique de marché. Aucune place n'est envisageable dans ce cas pour une complémentarité venant des formateurs dont le travail implique une certaine individualisation des rapports avec les stagiaires. En refusant de rentrer dans le cœur du sujet, la gérante n'a fait qu'acter l'impossibilité de lui apporter une réponse. Ses réactions, sous cet angle là, ne pouvaient être que logiques et compréhensibles. Il y a donc un intérêt pour ELEGIA que le partenariat reste avant tout « *commercial* » (le mot a plusieurs fois été cité) et dans lequel la présence des formateurs relève plus du domaine de la symbolique que d'une ingénierie pédagogique soigneusement bâtie. Après tout, ce qu'il se passe dans l'intimité des salles de classe ne doit peut être pas en sortir. Et si je fus, à un moment, accusé de jouer les représentants des formateurs, c'est peut être que j'ai donné à voir ce qui ne devait pas l'être. Or il est évident que si le partenariat ELEGIA/LME est commercial, il ne peut être pour autant réduit à cette dimension. Je suis d'ailleurs particulièrement bien placé pour connaître la charge de travail qu'impliquent la préparation d'une promotion universitaire, le lien avec les formateurs et le suivi des étudiants pendant dix mois. Mais cette même place me met dans une certaine difficulté à dialoguer avec une supérieure hiérarchique sur un programme dont la conduite est mentionnée dans ma fiche descriptive de poste. Bref, je ne devais pas remettre en cause la nature commerciale du partenariat même si je savais qu'elle portait en elle-même un paradoxe dès lors que des intervenants d'ELEGIA étaient impliqués dans la licence.

4. Les fruits réels de l'intervention

La question de la pertinence et de l'intérêt de l'intervention pouvait à ce moment être légitimement posée : tant dans son intérêt que dans ses résultats, cette intervention n'avait pas été suivie ni soutenue par ma hiérarchie. Elle n'a du sa réalisation qu'à un jeu de postures que j'ai été contraint d'adopter pour la mettre en mouvement mais conséquemment n'a pu être menée plus loin que le diagnostic.

Pourtant les espaces créés pour solliciter et écouter enseignants, formateurs et étudiants ont eu beaucoup plus de succès que ce que j'escomptais. Ma position de responsable de service, loin d'avoir été considérée comme un frein à la parole, n'a pas empêché de vives satisfactions de la part des interviewés heureux d'avoir pu bénéficier d'un temps de paroles. Moi-même je tirais de cette expérience plusieurs éléments :

Le premier élément est naturellement relatif au fait que je ne pourrai pas changer seul la situation actuelle : je devais accepter que les formateurs ELEGIA ne soient jamais des universitaires et donc que le dispositif pédagogique restera bancal. Par contre, je pouvais agir à mon niveau et chercher à atténuer tout ce qui pourrait gravement faire osciller l'identité des formateurs. Ainsi, lorsque j'en

recrute de nouveaux, je veille à ce qu'ils aient une expérience de formation avec une université afin qu'ils soient mieux sensibilisés aux spécificités et impératifs de la licence, et mieux préparés à la nature universitaire du partenariat ELEGIA/IAE. Par ailleurs, j'organisais différemment les webconférences en répartissant les étudiants par groupe d'une demie-douzaine. Les formateurs n'ont plus l'impression de crouler sous le nombre. La tarification à la copie a été revue à la hausse, prenant ainsi en compte l'effort « éthique » qu'elle demande aux correcteurs. Enfin, l'introduction des étudiants dans le dispositif a été entièrement repensée à la lumière du concept de « servuction », ce qui permet de limiter le travail invisible et non rémunéré des formateurs tout en valorisant le groupe d'étudiants et renforçant sa cohésion. En outre, une rémunération supplémentaire a été prévue lorsque la promotion atteint une certaine taille. Bref, un modèle économique attractif et propre aux formateurs ELEGIA, une organisation repensée, ont été conçus suite à mon intervention. La gestion de la licence en est aujourd'hui plus fluide, mieux pensée.

Le second élément tient quant à lui à l'ensemble des acteurs sollicités au cours de l'enquête. Je les ai rapidement contactés pour leur faire un retour factuel des mes entretiens, sans y adjoindre aucune analyse. Si les enseignants et formateurs ont un bien un point commun, c'est que ni les uns ni les autres n'appartiennent à un collectif de travail structuré. Tous ont donc été vivement intéressés de connaître ce que leurs pairs et collègues avaient répondu. Tous ont été soulagés de découvrir qu'ils n'étaient pas les seuls à être confrontés à des difficultés dans la gestion de la webconférence, l'organisation des journées de regroupement, etc.. Enseignants et formateurs ont par ailleurs montré un intérêt réel pour mieux se connaître mutuellement. L'intervention a donc permis une meilleure compréhension des acteurs parties-prenantes au dispositif.

De mon côté, ces entretiens ont pu affirmer ma position de « responsable pédagogique ELEGIA », aussi bien au niveau des formateurs que des enseignants. Chacun d'entre eux été assez surpris mais toujours enchanté de la démarche effectuée puis de se rendre compte que ce qu'il vivait dans le cadre de leur activité professionnelle pouvait intéresser. Mes liens avec mes intervenants se sont donc renforcés, parfois même, ce qui concerne une grande partie des enseignants, créés puisque c'était mon premier temps d'échanges privilégié avec eux.

Enfin, dernier élément et non le moindre, le travail d'observation, de questionnement et de recherche effectué m'a permis d'assimiler la notion de distance et ses particularismes dans la relation pédagogique. J'en tirais notamment des conclusions qui ne me paraissaient pas dénuées d'intérêt en ce qui concerne la possibilité de construire un nouveau type de formation, fondé sur un service individualisé et basé sur le parcours de vie du stagiaire. J'ai donc créé une nouvelle offre de formation, baptisée e-tutorat, dans lequel le formateur intervient non pas pour transmettre des connaissances mais pour accompagner un apprenant dans la construction de son savoir en prenant en compte son contexte, son parcours professionnel⁷³.

Tout au long de cette intervention, j'ai cherché à mieux connaître l'identité professionnelle des formateurs ELEGIA et à voir dans quelle mesure leur implication dans la licence la confortait ou la bousculait. A son issue, le dispositif de la licence est resté tel quel, même si des améliorations significatives ont été apportées, ne permettant pas aux formateurs de faire jouer leurs spécificités. Ma position professionnelle vis-à-vis de mes interlocuteurs se trouvait par contre largement renforcée : j'ai gagné en crédibilité vis-à-vis des intervenants, fait preuve de réelles connaissances sur les enjeux des formations mixtes ou à distance et ai monté de nouveaux programmes qui n'auraient vu le jour sans cette intervention. On peut donc se demander si ce n'est pas mon identité professionnelle qui a été confortée par l'introduction de la distance dans les programmes des formateurs.

73 L'offre est lancée dans le catalogue 2012 d'ELEGIA Formation. Pour un exemple illustré, cf. annexe 5

Références bibliographiques et webographiques

Ardoïno Jacques, *Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant*, in « Les cahiers du conseil » n°4, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 1996

Ardoïno Jacques, *Expert, conseil et consultant*, 2000, site visité le 17/08/11 : jacques.ardoïno.perso.sfr.fr/%2Fpdf/%2FExpert.pdf&ei=6bBsTqSKDciWOrDJ3NIF&usg=AFQjCNG4GTQdS1_j9k2J9xLBEivS3SRX5g

Ball Jean-Marie, *Production de ressources ouvertes et rôle nouveau pour l'enseignant formateur*, in « Éducation Permanente » n°169, 2006, p.67-77

Barbot Marie-José, Combès Yolande, *Penser le changement éducatif lié aux TIC*, in « Éducation Permanente » n°169, 2006, p.133-152

Beauvais Martine, *Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement*, in « Savoirs » 3/2004 (n°6), 2004, p.99-113

Bélisle Claire, Linard Monique, *Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ?*, in « Éducation Permanente » n°127, 1996, p.19-47

Bercowitz Alain, *L'intervention, sources et méthodes ; esquisses d'une analyse de la fonction conseil*, in « Connexions » n°49, 1987

Bercovitz Alain, *Le répit du consultant*, in « Éducation Permanente » n°113, 1992, p. 185-192

Besnard Pierre, Lietard Bernard, *La formation continue*, in « Que sais-je » Éditions PUF, N°3271, 1997

Blandin Bernard, *Historique de la formation à distance et ouverte*, in « Actualité de la formation permanente » n°189, Centre Inffo, mars-avril 2004, p. 69-71

Blandin Bernard, *Les mondes sociaux de la formation*, in « Éducation Permanente » n°152, 2002

Bourdoncle Raymond, *La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe*, in « Sociologie de l'éducation. Nouvelles approches, nouveaux objets », Second recueil de notes de synthèses publiées par la Revue Française de Pédagogie (1991-1998) sous la direction de J.-C. Forquin, Paris, 2000

Bourgeois Étienne, *Apprentissage, motivation et engagement en formation*, in « Éducation Permanente » n°136, 1998-3

Boutet Josiane, *Quelques propriétés des écrits au travail*, in « Les écrits au travail », cahier n°6, journée d'étude du 13 novembre 1992, novembre 1993, site visité le 08 août 2011 : www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/cahiers/Cahier_6.pdf

Chaptal Alain, *Réflexions sur les technologies éducatives et les évolutions de l'usage* : le dilemme constructiviste, in « Distances et savoirs » 2003/1, Volume 1, p. 121-147

Charlier Bernadette, Deschryver Nathalie, Peraya Daniel, *A la recherche de configurations actuelles de formation hybride*, texte présenté lors du 8ème Biennale de l'éducation de la formation et publié par l'INRP. Site visité le 13/03/11 : <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/affich.php?&num=304>

Charlier Bernadette, Deschryver Nathalie, Peraya Daniel, *Apprendre en présence et à distance, à la recherche des effets des dispositifs hybrides*, in « Distances et Savoirs » 2004

Charlier Bernadette, *Nouveaux dispositifs de formation et construction identitaire d'adultes en formation*, présentation faite au cour d'un Séminaire à l'université Lyon II, 2003. Site visité le 15/06/11 : forse.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-33.pdf

Crozier Michel, Friedberg Erhard, *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, collection Essai, Éditions du Seuil, 1977

Daniellou François, *Le travail des prescriptions*, in « revue SELF », Éditions Université Paul Segalen, Bordeaux, 2002

Daniellou François et Six Francis, *Prescriptions, injonctions et pressions*, in « Actes des journées de Bordeaux », Éditions Université Paul Segalen, Bordeaux, 2000

Davezies Philippe, *L'intervention sur la santé au travail : éléments de réflexion éthique*, in « Éducation Permanente » N°121, 1994

De Landsheere Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, in « que sais-je », Éditions PUF, Paris, 1979

Dejours Christophe, *Travail, usure mentale - De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*, Bayard éditions, 1980, Paris, nouvelles éditions augmentées en 1993 et 2000

Denis Brigitte, *Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ?*, in « Distances et savoirs » 2003/1, p. 19-46

Depover Christian, Quintin Jean-Jacques, *Tutorat et modèles de formation à distance*, in « Le tutorat en formation à distance », de Boeck, 2011

Djafar-Girard Nadia, *Retour d'expérience en formation de tuteurs*, in « Tutorales » 2009 (N°4), p 5-17

Dominicé Pierre, *La formation d'adulte en tant que régulateur des itinéraires de vie*, in « Éducation Permanente », n°138, p.143-151, 1999

Dubar Claude, *La crise des identités*, collection Le lien social, Éditions PUF, Paris, 2000

Dubar Claude, *Sociologie des groupes professionnels en France : un bilan prospectif* in *Les professions et leurs sociologies : modèles théoriques, catégorisations et évolutions* in « Actes du colloque de la Société française de sociologie » sous la direction de Pierre-Michel Menger

– Éditions de la maison des sciences de l'Homme, Paris, octobre 1999

Durkheim Emile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Éditions des PUF, Paris, 1999 (1ère édition 1983)

Duveau-Patureau Véronique, *Accompagner le changement des organismes de formation par la FOAD. De la professionnalisation des acteurs de la formation à la FOAD*, in « Distances et savoir » 2004/1, Volume 2, p.25-38

Enriquez Eugène, *De la formation et de l'intervention psychologique*, in « Signification de la formation permanente », Connexions, Paris, éditions EPI n°17, 1976

Enriquez Eugène, *L'intervention pour imaginer autrement*, in « Éducation Permanente » n°113, 1992, p29-52

Frey Marie-Françoise, *Écrire, pour mieux voir; et donner à voir*, Gestion des ressources humaines et formation des adultes in « Les Cahiers innover & réussir » n°4, mai 2002, Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Créteil, p.67-70

Gauthier R-F, Caffin-Ravier M., Descamps B., Mosnier M., Peretti H., *L'évaluation des étudiants à l'Université point aveugle ou point d'appui ?* Rapport de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche n°2007-72, juillet 2007. Site visité le 23/09/11 : media.education.gouv.fr/file/65/5/6655.pdf

Glickman Viviane, *Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ?*, in « Le tutorat en formation à distance », Éditions de Boeck, 2011

Glickman Viviane, *Des cours par correspondance au « e-learning »*, Éducation et Formation, Éditions des PUF, 2002

Gravé Patrice, *L'identité des formateurs d'adultes : un champ de recherches en construction*, in « La Question identitaire dans le travail et la formation », sous la direction de Mokhtar Kaddouri, l'Harmattan, 2011, p.323-336

Greffier Françoise, *Le tutorat dans l'enseignement à distance, un geste pédagogique*, in « Distances et savoirs », 2005/2, Volume 3, p.231-250

Grosjean Sylvie, *La dynamique de la relation tutorale*, in « Éducation Permanente » n°169, 2006, p.89-107

Guillaume Nathalie, *Un modèle d'animation : vision synthétique des fonctions tutorales*, in « Tutorales » 2009 (N°2), p.5-17

Guillot Gérard, *L'identité professionnelle des enseignants*, in « Enseigner la musique n° 5 », Cahiers de recherches du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon, Lyon, 2002

Giust-Desprairies Florence, *L'identité comme processus, entre liaison et déliaison*, in « Éducation Permanente » n°128, 1996, p.63-70

Giust-Desprairies Florence, *Reconnaissance des identités professionnelles : logiques sociales et processus psychiques*, in « L'innovation, levier du changement dans l'institution scolaire », CNDP : Paris, 2003, pp 159-166.

Gurtner Jean-Luc, Zahnd Jean, *L'accompagnement pédagogique. Un incontournable de la formation professionnelle continue à distance* in « Distances et savoirs » 2003/4 volume 1, p.459 à 470

Hamon-Cholet Sylvie, Yahou Nouara, « *Entre autonomie et prescription, quelles contraintes pour les salariés ?* » in « Actes du XXXVIIe Congrès de la SELF: Les évolutions de la prescription » (pp. 50-52.). Aix-en-Provence : 25-27 septembre 2002, GREACT-SELF.

Henri France, Charlier Bernadette, *L'analyse des forums de discussion pour sortir de l'impasse*, 2005 -site web http://www.dep.u-picardie.fr/sidir/articles/henri_charlier.htm visité le 12/12/10

Houssaye Jean, *Le triangle pédagogique, théories et pratiques de l'enseignement scolaire* Peter Lang, Berne, 1998

Jacquinet Geneviève, *Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance*, in « Revue Française de Pédagogie », volume 102, 1993, p.55-67

Jacquinet-Delaunay Geneviève, *Le tutorat : pièce maîtresse et pourtant parent pauvre des systèmes et dispositifs de formation à distance*, Intervention dans le cadre de la Biennale de la formation et de l'éducation, 1999, site visité le 10/11/11 site <http://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/194.htm>

Jobert Annette, Tallard Michèle, *Systèmes de calssification et identification profession-nelle des techniciens*, in "Sociétés Contemporaines" n°9, mars 1992, p.143-158

Jobert Guy, *L'analyse de projets en cours (2)*, Gestion des ressources humaines et formation des adultes in « Les Cahiers innover & réussir » n°4, mai 2002, Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Créteil, p.61-66

Jobert Guy, *Formation*, in « Vocabulaire de la psychologie », éditions ERES, Ramonville, 2002b

Jobert, Guy, *Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes*, in « Éducation Permanente », 1987, p. 19-33

Jobert Guy, *Position sociale et travail du consultant*, in « Éducation Permanente » n°113, 1992, P.157 à 177

Kaddouri Moktar, *Dynamiques identitaires à l'œuvre dans différents champs de pratiques sociales*, Symposium proposé dans le cadre du CRF-CNAM, in « Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation », Strasbourg, 2007

Kaës René, *Fantasmes et formation* in «Collection Inconscience et culture », Éditions DUNOD, 2007

Laot Françoise, *Les formateurs d'adultes et leur formation*, in « Recherche et formation » n°53, 2006, p.5-10

Laot Françoise, Malglaive Gérard, *Formation des adultes, formation des enseignants* in « Recherche et formation » n°53, 2006, p.69-78

Lebrun Marcel, *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*, Éditions de Boeck, Bruxelles, 2007

Leclercq Gilles, Delache Dominique, d'Halluin Chantal, Varga Renata, *Associer un dispositif de formation à un environnement numérique*, in « Éducation Permanente » n°169, 2006

Magro Raymond, *Université, démocratisation et savoirs*, in « Le Portique » n°6 (en ligne), 2000, mis en ligne le 24 mars 2005, site visité le 25 septembre 2011 : <http://leportique.revues.org/index447.html>

Martucelli Danilo, *L'espace de l'identité*, in « La Question identitaire dans le travail et la formation », sous la direction de Mokhtar Kaddouri, l'Harmattan, 2011, p.25-34

Maurin Jean-Claude, *Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation*, in « Distances et savoirs » 2-3/2004, p. 183-204

Mehaut Philippe, *Formation continue, gestion du personnel et marché de la formation : une étude régionale du système français de la formation continue*, Collection des actions thématiques, Sciences Humaines, Édition du CNRS n°27, 1978

Meignant Alain, *L'intervention sociopédagogique dans les organisations*, Éditions Mouton/La Haye, Paris, 1972

Metzger Jean-Louis, *Devenir enseignant en ligne : entre surcharge et isolement*, in « Distances et savoirs » 2004/1, Volume 1

Mialaret Gaston, *Psychologie de l'éducation*, in « Que sais-je ? », Éditions PUF, Paris, 1999

Michelot Christian, *La demande*, Vocabulaire de la psychologie, Éditions ERES, Ramonville, 2004

Mintzberg Henry, *De l'organisation*, les éditions de l'organisation, Paris, 1994

Mœglin Pierre, *A la recherche de l'industrialisation du tutorat à distance*, in « Distances et savoirs » 2/2005 (Vol. 3), p. 251-265.

Monbaron Jacqueline, *Les transitions de l'existence : des formateurs d'adultes racontent* in « Parcours de vie, apprentissage biographique et formation », dir. Christine Delory-Momberger et Elizeu Clementino de Souza, Téraèdre, 2009

Nonnon Elisabeth, *Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants*, in « Revue Pratiques » n°86 Lecture/écriture, Éditions CRESEF juin 1995, p.93-122

Osty Florence, Sainsaulieu Renaud, Uhalde Marc, *Les mondes sociaux de l'entreprise : Penser le développement des organisations* (édition revue et actualisée), La découverte, 2007

Pain Abraham, *L'ingénierie de formation : État des lieux*, Collection Défi-Formation, Éditions L'Harmattan, 2003

Peraya Daniel, *Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts*, in « Actes du 24^{ième} Congrès de l'association internationale de pédagogie universitaire, « Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation » », 2007, pp. 1-11, Université du Québec à Montréal, Montréal (16-18 mai).

Peraya Daniel, *Un regard critique sur les concepts de médiation et médiatisation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation*, in « Les Enjeux de l'information et de la communication », 2008, site visité le 26 juillet 2011 : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Peraya/index.php.

Pottier Emmanuelle, *Les formateurs d'adulte : un groupe professionnel segmenté en tension entre deux mondes*, thèse de doctorat de sociologie menée sous la direction de Claude Dubar, présentée et soutenue le 13 décembre 2005 à l'UFR des Sciences Sociales et des Humanités de l'université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines

Pouchadon Marie-Laure, *L'engagement en formation : l'entrée en licence professionnelle « emploi, formation, insertion »* in « Éducation Permanente » n°164, 2005

Pratt Daniel, *Five perspectives on teaching in Adults in higher education*, Krieger Publishing Company, 1998

Prost Antoine, *Introduction au dossier Jalons pour une histoire de la formation professionnelle en France*, in « Travail et Emploi » n°86, 2001, p.5-8

Rodet Jacques, *Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur*, in « Le tutorat en formation à distance » sous la direction de Viviane Glikman, Éditions de Boeck, 2011

Roupiée, Catherine, *Tutorat et lien social dans un dispositif de formation hybride*, in « Tutorales » 2008 (N°1), p.6-26

Rogers Carl, *Le développement de la personne*, Éditions Dunot, Paris 1968 (réédition 2005)

Simbille Joceyline, *La Licence Professionnelle : un nouveau mode de relation entre l'Université et le monde économique pour une offre de formation adaptée à la demande sociale*, in « 3^o rencontre Europe Amérique Latine sur la formation technologique et professionnelle », ADIUP-ADIUT, La Havane (Cuba), 2002

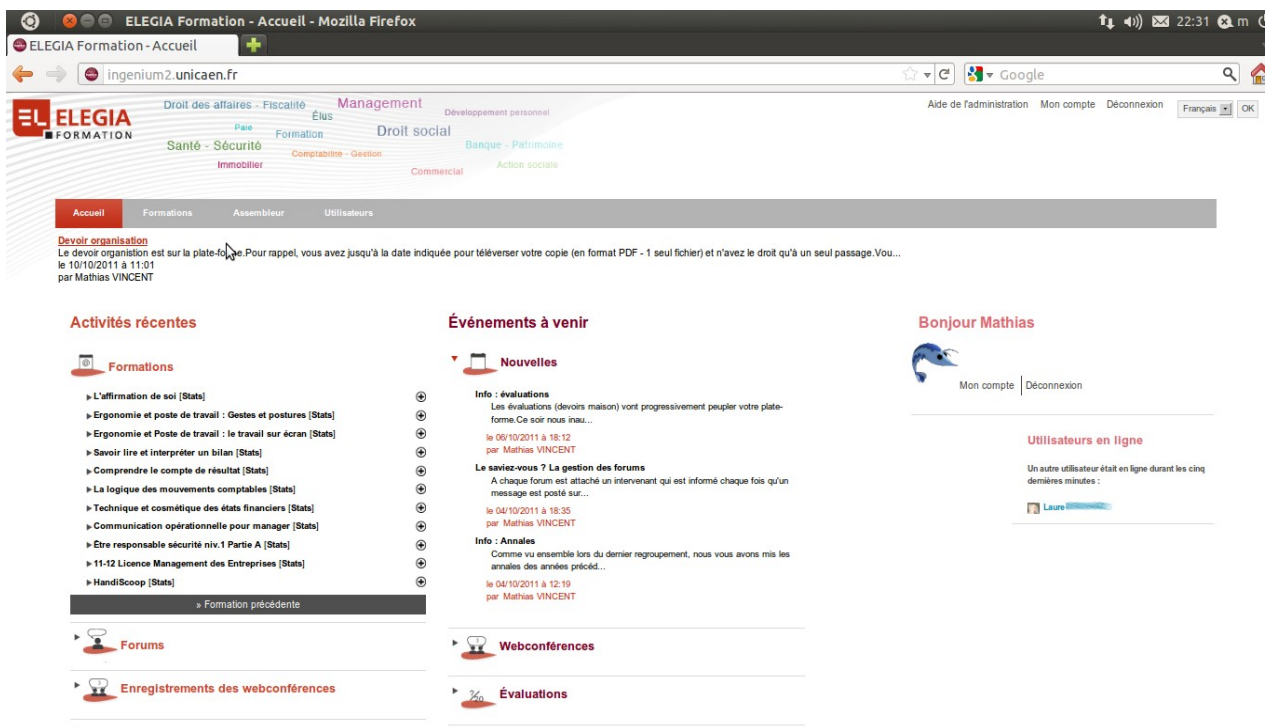
Trespeuch Yves, *Analyse critique de pratiques d'accompagnement*, in « Tutorales » 2009 (n°5), p.6-18

Vasconcellos Maria, *Savoir, savoir-faire et mouvement des professionnalisations des formateurs*, in « Spirale – Revue de Recherche en éducation » n°13, 1994 ; p. 149-164

- 1. Présentation de la plate-forme**
- 2. Commande**
- 3. Exemple de guide d'entretiens – Les enseignants de l'IAE**
- 4. Compte-rendu des entretiens**
- 5. Exemple illustré de e-tutorat**

Annexe 1 : Présentation visuelle de la plate-forme

1. La page d'accueil

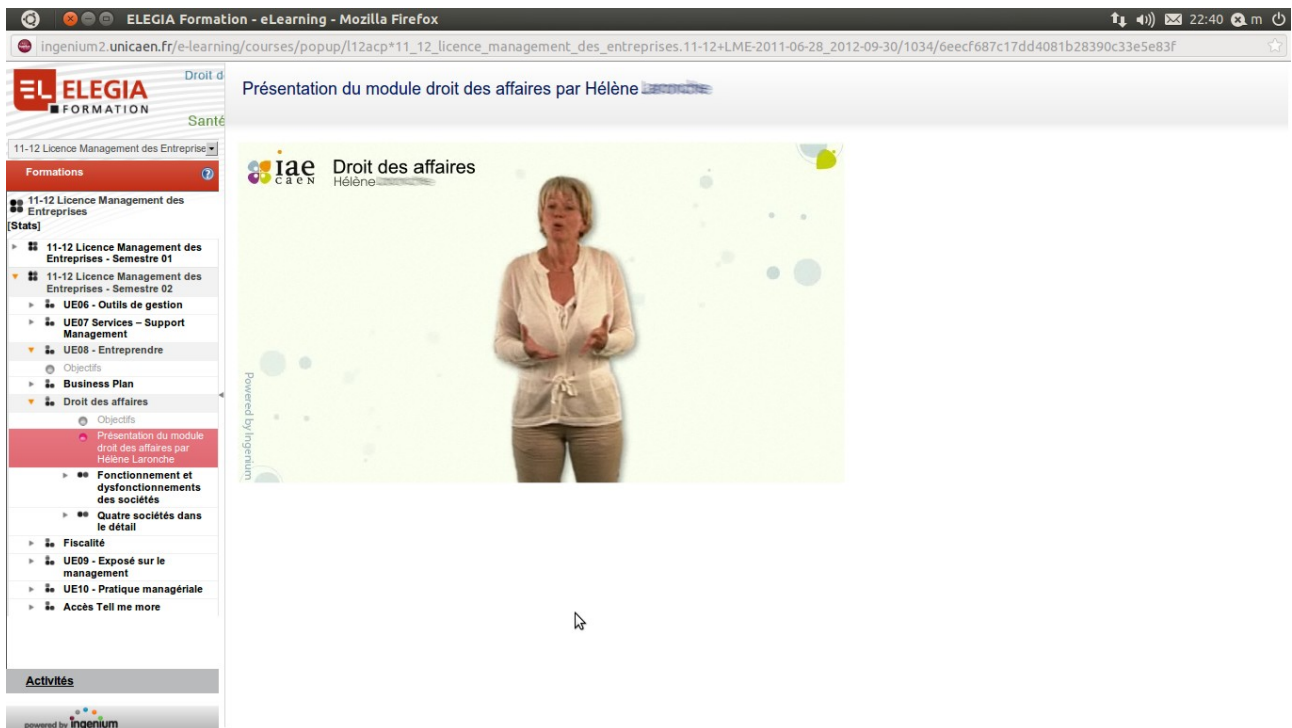


2. La Licence en Management des Entreprises : présentation générale

(à gauche les 350 heures de formation présentées sous la forme d'Unités d'Enseignement)



3. La vidéo introductive d'un enseignant



The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying 'ingenium2.unicaen.fr/e-learning/courses/popup/112acp*11_12_licence_management_des_entreprises.11-12+LME-2011-06-28_2012-09-30/1034/6eecf687c17dd4081b28390c33e5e83f'. The page title is 'Présentation du module droit des affaires par Héléne Larouche'. The main content area features a video player with a woman, Héléne Larouche, speaking. The video player has a logo for 'iae C à E N' and the text 'Droit des affaires Héléne Larouche'. The left sidebar contains a navigation menu with categories like 'Formations', '11-12 Licence Management des Entreprises - Semestre 01', '11-12 Licence Management des Entreprises - Semestre 02', 'UE06 - Outils de gestion', 'UE07 Services - Support Management', 'UE08 - Entreprendre', 'Objectifs', 'Business Plan', and 'Droit des affaires'. The 'Droit des affaires' section is expanded, showing sub-items like 'Présentation du module droit des affaires par Héléne Larouche', 'Fonctionnement et dysfonctionnements des sociétés', 'Quatre sociétés dans le détail', 'Fiscalité', 'UE09 - Exposé sur le management', and 'UE10 - Pratique managériale'. The bottom of the sidebar has 'Activités' and 'powered by ingenium'.

4. Un mag : la page de présentation de l'enseignant



The screenshot shows a PDF document viewer displaying a page titled '001_MAE_UE5M2T1_animation_ig_M.pdf'. The page content includes a profile for Isabelle [redacted]. The name 'Isabelle' is followed by a redacted name. Below the name is a circular portrait of a woman with short brown hair, highlighted with a yellow circle. To the right of the portrait is a text block describing her background and interests. The text reads: 'Isabelle [redacted] est professeur agrégé du secondaire en économie gestion, option marketing. De formation pluridisciplinaire, économie, gestion et sociologie, elle enseigne principalement la comptabilité générale, analytique et l'analyse financière mais aussi la communication, notamment financière et la gestion des ressources humaines. Elle s'intéresse plus particulièrement aux cadres d'entreprise et à la communication corporate des grands groupes. Elle est responsable pédagogique de la Capacité en Gestion des Entreprises à distance et anime les forums de la Capacité en Gestion des Entreprises, de la Licence Management des Entreprises et du Master Administration des Entreprises.' The PDF viewer interface includes a navigation bar with 'Précédente', 'Suivante', and page numbers '2 (2 sur 29)'. A sidebar on the left shows a table of contents with thumbnails for pages 9, 10, and 11.

5. Extrait récent tiré d'un forum

(cet extrait est assez révélateur du modèle Q2R (Question + Réponse + Remerciement) qui domine largement les forums)

8 messages

Claire 29 septembre 2011 19:37
Devoir à rendre
Bonjour,
J'aimerais savoir quand le devoir "Starbucks" (National Culture) est-il à rendre?
Merci d'avance,
Claire

Mathias VINCENT 29 septembre 2011 20:03
Devoir à rendre
Bonjour Claire,
Il s'agit en fait d'un training, c'est-à-dire un cas pratique qui est proposé de manière facultative aux étudiants.
En ce qui concerne l'évaluation en management anglo-saxon, c'est un devoir sur table (donc en salle). L'an passé & il y a 2 ans, les étudiants avaient reçu le texte 15 jours avant l'examen. Celui-ci consistait en une série de petites questions + 1 petit cas sur la base du texte préparé chez soi. Normalement vous devriez avoir le droit à un dictionnaire anglo-saxon pendant l'examen.
Bien à vous,

Claire 30 septembre 2011 10:46
Devoir à rendre
Bonjour Mathias,
Merci pour votre retour. Il me semblait avoir lu quelques part que le cas Starbuck constituerait 30% de la note final en Management Anglo-Saxon... Si l'on souhaite le rendre quand même, comment le transmettre au professeur?
Merci d'avance et bonne journée,
Claire

Mathias VINCENT 30 septembre 2011 12:17
Devoir à rendre

6. Extrait d'une webconférence

Liste des participants (7)
Leila
Sandrine
Anthony
Cecile
Cindy
Fabien
MarieHélène

Conversation
Sandrine : Un projet commun où tous se reconnaissent
Anthony : Non ce n'est pas inintéressant Fabien mais que ce soit dans la société de Marie Hélène ou sur la mienne les décisions sont prises sur des données que nous ne maîtrisons pas. Je crois que dire la vérité à ses salariés en montrant que nous ne maîtrisons pas tout c'est les mettre en position de personne responsable. Par contre il faut dans ce cas pouvoir assuré à ses collaborateurs des situations de sortie, pour ma part le fait d'être dans un société saine permet de se dire que nous avons des capacités à gérer la sortie de crise
Leila : MarieHélène je réitère ma question : en nous posant ce cas de quoi a-tu besoin pour toi ?
Fabien : Très bien vu marie helene, la comm' (ou l'absence de celle ci) joue un rôle capital dans l'adhésion aux discours managériaux
Anthony : Le sentiment de contrôle de Fabien n'est rassurant que pour le dirigeant au contraire des salariés qui peuvent sentir qu'ils ont été trahis
MarieHélène : En fait il manque des encouragements du style c'est dur, on se bat, et après "les gars" une fois sur les rails on remet tout à plat et on oublie pas les efforts
MarieHélène : comme faire partager ce sentiment à ma direction?
Leila : oui des signes de reconnaissance et de solidarité
Leila : peux-tu préciser ton sentiment ?
Anthony : Est ce que ton Patron est au courant de votre manque de soutien et des questions que vous vous posez? Question à Marie Hélène
Fabien : je rejoins sandrine : un projet fédérateur, même minime, peut être intéressant
MarieHélène : Comment leur faire passer le message que moi même et mes collègues ont besoin de sentir que si des efforts sont fait, il y aura une suite, une reconnaissance comme vos le précisez plus tot
Leila : quels sont vos temps de rencontres : réunion, entretiens... ?
MarieHélène : Je ne sais pas, et je ne sais pas comment aborder ce sujet avec eux
Sandrine : En faisant des propositions ?
Anthony : Prend les rennes Marie Hélène demande un entretien et voit la réaction de ton patron
Sandrine : Voilà comment gagner en leadership !
MarieHélène : Ne faut t'il pas que j'en discute avec mes collègues
Leila : qu'est-ce qui te bloque ?
MarieHélène : La crainte de me planter, et la je crois savoir ce que vous allez me dire, la crainte n'évite pas le danger
Leila : rires... si tu fais les questions et les réponses !
MarieHélène : rire aussi
Sandrine : Ne peux-tu pas réunir des collègues et le faire avec un ou deux autres représentant d'autres services ?
Leila : ça serait comment si tu te plantais, que penses-tu risquer ?

Sauvegarder

LECTURE EN COURS... 0:40:37

COMMANDE

Contexte

ELEGIA Formation, acteur majeur de la formation professionnelle continue depuis plus de 20 ans est spécialisée dans les domaines du droit, du chiffre, du management et du développement personnel.

Depuis 2008, ELEGIA Formation a développé une offre e-learning. Celle-ci se compose de 1.000 heures de formation dans ses champs d'expertise sur étagère, mais aussi et surtout d'une formation diplômante menée en partenariat avec l'IAE de Caen : la licence en management des entreprises (LME).

ELEGIA Formation mène par ailleurs des projets de formation sur mesure : l'Université de la copropriété, réalisée pour le compte d'un de ces clients, l'UNIS, en est un exemple.

L'ensemble des dispositifs mis en œuvre par ELEGIA ou qui seront amenés à être définis aura vocation à s'appuyer sur de la formation mixte (présentiel/e-learning), citée comme "bonne pratique" dans le nouveau catalogue 2011.

Demande

Le développement et l'approfondissement de la gamme e-learning ont rendu nécessaire non seulement son acculturation au sein d'ELEGIA (liens e-learning/formation en présentiel) mais en plus la possibilité pour les formateurs clefs d'ELEGIA d'intervenir aussi bien en formation en salle qu'à travers la plate-forme.

Or l'expérience acquise par la gestion de la LME a démontré qu'il n'était pas possible d'improviser le passage d'une animation en salle à celle en e-learning : tant les outils utilisés en ligne (webconférence, forum) que la nouvelle relation pédagogique qu'ils impliquent conduisent à la mise en œuvre de nouveaux savoirs et savoir-faire.

ELEGIA Formation souhaite donc pouvoir bénéficier d'un réseau de formateurs capables d'intervenir efficacement sur des dispositifs mixtes et renforcer les compétences de ceux intervenant actuellement dans le cadre de la LME.

Cela pourra se traduire éventuellement par une formation de courte durée.

Durée

Cette intervention doit être menée en 3 mois : du 1er décembre 2010 au 28 février 2011.

Questionnaire à destination des professeurs de l'IAE de Caen intervenant sur le dispositif de la LME

– GUIDE D'ENTRETIENS –

Objet de l'entretien

Appréhender la façon dont les professeurs de l'IAE de Caen conçoivent et gèrent leur intervention dans le dispositif mixte de la LME.

Objectif général

Identifier les bonnes pratiques des professeurs de l'IAE de Caen et le contexte de leur intervention afin d'étudier ce qui peut être transférable aux formateurs d'ELEGIA.

Objectifs spécifiques

Le questionnaire devrait permettre de faire ressortir :

- Le contexte institutionnel
- L'historique de l'intervention dans la LME
- Les techniques, conseils et autres « trucs » de l'interviewé sur 2 plans :
 - i. l'organisation des webconférences
 - ii. l'articulation des webconférences et des journées en présentiel

Sélection de la cible

Au moins 3 intervenants de l'IAE de Caen dont Isabelle Grand.

Format de l'entretien

Entretien téléphonique semi-directif

Préalable à l'entretien

Informé Daniel P., coordinateur de la LME

L'entretien

1. L'amorce

Par courrier électronique ou par appel téléphonique. Présenter la démarche en mettant en avant l'aide qu'elle représente aux formateurs d'ELEGIA.

Convenir d'un rendez-vous téléphonique (date/heure). Bien préciser la durée indicative (environ 20-30 minutes).

Remercier.

2. Introduction à l'entretien

Au jour et à l'heure convenue, remercier à nouveau. A nouveau préciser l'objet de l'entretien et informer de la prise de notes et que cette prise de notes est confidentielle.

3. Lancer l'entretien : la question ouverte

« Pouvez-vous, pour commencer, me dire comment êtes-vous venu à intervenir dans un dispositif mixte ? »

4. Les thèmes à aborder impérativement

- L'organisation des webconférences
- La différence dans l'animation présentiel/webconférence
- Les difficultés rencontrées lors de l'animation d'une webconférence
- La gestion du nombre d'étudiants & ce qu'ils font
- Le soutien de l'IAE (sont-ils autonomes ou appuyés, ont-ils eu une formation?)
- Le collectif de travail (échangent-ils sur la webconférence et/ou la journée en présentiel, se donnent-ils des trucs et astuces?)
- Ce que la personne aime dans son intervention dans un dispositif mixte, ce qu'elle n'aime pas

5. Les questions fermées

- Combien de webconférences par an ?
- Combien de journées de présentiel par an ?
- Depuis combien de temps faites-vous ça ?
- Quelle est le taux moyen de participations aux webconférences ? Aux journées en présentiel ?

Annexe 4 : Compte-rendu des entretiens

Sont ici condensées les réflexions et les recherches faites à l'issue des entretiens. C'est en partie à partir de ce document que les restitutions auprès des enseignants et des formateurs ont été faites et que le présent mémoire a été bâti.

Interviews LME – Compte-rendu

Synthèse des interviews

Verbatim

Réflexions M.

Plan rentrée 2011

Interviews réalisées entre le 04 janvier et 11 février 2011 auprès d'un échantillon représentatif de 12 personnes parties prenantes de la licence en management des entreprises. Avec pour répartition :

1. Professeurs IAE = 4
2. Formateurs ELEGIA = 5
3. Étudiants (promotion 2009-2010) = 3

1. La posture de l'intervenant

i. Une posture en évolution

L'intervention dans un dispositif mixte ne se déroule pas de la même façon qu'en salle. Les rôles et les façons d'agir s'adaptent à la mise en ligne du contenu pédagogique de la formation et au public adressé, des professionnels en activité, et conduisent à repenser leurs fonctions.

Par ailleurs il y a une spécificité propre au dispositif ELEGIA de la Licence en Management des Entreprises : l'équipe pédagogique est constituée de professeurs d'université et de formateurs tirant leur autorité de leur expérience en entreprise.

ii. L'abandon partiel de la posture d'enseignant

L'ensemble des intervenants interviewés font bien la différence entre le rôle qui serait celui de l'enseignant et celui qui consiste à accompagner les étudiants dans l'assimilation d'un savoir mis en ligne à travers les ressources.

Si le mot « professeur » revient quasi-systématiquement pour la partie enseignement, la partie accompagnement est sémantiquement beaucoup plus riche, sans être figée.

- Partie enseignante : *professeur, parfois formateur*
- Partie « accompagnant » : *formateur, animateur, coach, conseiller, « créateur de lien social », facilitateur, accompagnant, personne-ressources, ...*

A noter une ambivalence sur le terme de « formateur » qui appartient tantôt à l'une et tantôt à l'autre des deux familles.

La variété et la flexibilité du vocabulaire employé peut s'expliquer par l'isolement relatif des intervenants et la corrélative absence de formalisation des actions sur un dispositif mixte.

La notion de professorat n'est cependant galvaudée ni par les formateurs ELEGIA ni par les professeurs eux-mêmes. Les uns et les autres reconnaissent simplement qu'elle est moins adaptée au dispositif et au public en jeu. Les intervenants n'y renoncent cependant pas, notamment dans le cadre des journées de regroupement où une partie consiste en une révision ou une relecture des ressources en ligne.

Verbatim : « mon rôle est de les aider à transférer toute la théorie dans les quotidiens du manager et des futurs managers. » ; « on est des ressources, on n'est pas seulement des professeurs. » ; « je veux être un professionnel de l'accompagnement. » ; « nous, en tant qu'intervenant on doit rassurer. » ; « c'est à nous de les rechallenge. » ; « si c'est du magistral, la méthode n'est pas bonne. » ; « il ne faut pas oublier que ce sont des professionnels. » ; « tout bon formateur doit aussi être animateur. » ; « on n'est pas auteur à 100% de ses ressources. »

iii. Des spécificités relatives à l'identité professionnelle de l'intervenant

La valeur ajoutée qui justifie l'autorité et la crédibilité de l'intervenant dans le cadre d'un dispositif mixte se distingue selon son parcours professionnel. On aurait d'un côté les professeurs IAE qui voient dans la préparation aux examens la principale raison d'être de leurs interventions. De l'autre, les formateurs ELEGIA qui considèrent leur rôle comme avant tout d'assurer un ancrage terrain des connaissances de la licence qui ne peuvent être que conceptuelles.

Verbatim : « je suis dans la pratique, eux [les professeurs] dans la théorie. » ; « prendre de la distance avec la théorie pour voir que la gestion ne se limite pas à ça. » ; « ce sont les examens qui conditionnent la posture. » ; « il faut rattacher ça à du concret. »

iv. Une évolution de posture particulièrement forte pour les formateurs ELEGIA

Le dispositif étant à l'origine uniquement universitaire et transposé tel quel pour ELEGIA, il devient donc plus complexe pour les formateurs ELEGIA qui doivent concilier leur logique et la logique universitaire : prise en compte de l'importance de l'examen, des aspects évidemment théoriques et conceptuelles propres à une formation délivrant un diplôme de niveau 2, des sollicitations des étudiants liées à la méthodologie et aux consignes propres aux examens, de la correction des copies et tout ce qu'elle entraîne.

Verbatim : « en terme de correction, ça prend un temps considérable [...] la reconnaissance de la copie... [...] sur quels efforts est-ce que ça repose ? » ; « j'en recale 5, c'est quoi le sens ? » ; « on est très dans le conceptuel, on n'est pas dans le concret. » ; « c'est très théorique. » ; « si un stagiaire demande à voir une copie, je suis embêtée. » ; « j'ai autre chose de mieux à faire [à propos de lire le cour en ligne.] » ; « vous avez appris ça et concrètement voilà comment ça se passe. »

v. Du côté des étudiants

Les intervenants ont tous été appréciés quelque soit leur institution de rattachement. Certains étudiants ont été sensibles à la différence entre formateur et professeur et ont bien vu la spécificité d'actions propre à chacun d'entre eux. Comme c'était aussi la première année, les étudiants ont aussi vu que les formateurs ELEGIA n'étaient pas encore très à l'aise avec l'ensemble de l'organisation.

Verbatim : « monsieur D. m'a fait aimer l'économie. » ; « c'est bien qu'on ait mixé

[professeurs/formateurs]. » ; « [les formateurs] ne savaient pas tout ce qui était proposé pour les devoirs. » ; « professionnalisme de l'équipe ELEGIÀ, du corps enseignant. »

Point de vue de M.

• L'intégration intuitive d'une évolution des missions

Il est clair que même si les mots échappent aux intervenants, le principe de leurs actions dans un dispositif mixte est assimilé. La posture du professeur n'est pas abandonnée, mais enrichie de celle de l'accompagnant. Il y a donc bien non un renoncement au cognitif mais à un rétrécissement au profit du méta-cognitif : la transmission de savoirs laisse une place énorme à la façon dont les savoirs sont transmis sans pour autant s'effacer. Il est en effet important d'être à l'aise sur le contenu de l'enseignement pour se concentrer sur les processus d'apprentissage (Greffier, 2005 - CA01).

Ceux-ci vont en grande partie se focaliser sur la création ou le maintien de liens sociaux : Rassurer, faciliter, accompagner, créer du lien social... telles sont les nouvelles fonctions que décrivent les intervenants. Ces nouveaux éléments sont capitaux dans la mesure où toute transmission de savoirs nécessite un minimum de lien social (Glikman, 2006 - ITUT01) qui lui même peut être affaibli dans un dispositif mixte. D'où l'investissement des intervenants dans la création et le renforcement de ce lien social, aspect fondamental de leurs nouvelles missions (Grosjean, 2006 - CA16). Le rôle de l'intervenant serait d'agir sur la dimension sociocognitive et socio-affective, en faisant varier le curseur de l'un à l'autre (Develotte, Mangenot, 2004) : il devient dès lors en quelque sorte co-responsable de la construction et du maintien d'une communauté d'apprentissage (Easton, 2003).

Le dispositif mixte, qualifié aussi d'hybride, a donc un impact important dans l'évolution des missions des intervenants. Un dispositif hybride peut se définir par « *l'introduction intentionnelle dans un dispositif de formation de facteurs innovants : l'articulation du présentiel et de la distance soutenue par un environnement informatique pour l'apprentissage humain. Le dispositif hybride repose sur des formes complexes de médiatisations et de médiations.* » (Charlier, Deschryver, Peraya, 2004 - CA10).

Une autre définition met en avant la variété des pédagogies qu'implique un dispositif hybride : « *Un dispositif hybride ou mixte est un système combinant des modalités pédagogiques diversifiées* » (Blandin, Fage, 2002 - ICA10). Dans un cas comme dans l'autre, l'intervenant doit adapter sa posture et ses modes d'interaction en faisant jouer la pluralité des média pédagogiques. « *Comme toujours, les développements technologiques loin de remplacer l'enseignant (...) ne font qu'exiger de lui plus de maîtrise dans la connaissance des processus d'apprentissage (...)* » (Jacquinot, 1985 - ITUT01).

L'intervenant dans le cadre de son action dans un dispositif mixte voit donc son activité se complexifier et ses domaines d'intervention se démultiplier (Teutsch, 2004 ; Glickman 2002) :

- > Sur la plan cognitif, pédagogique
- > Sur le plan méta-cognitif
- > Sur le plan socio-cognitif
- > Sur le plan socio-affectif

Il doit par dessus tout faire preuve d'adaptation, car aucune situation ne peut être à l'avance scénarisée du fait de la nature du dispositif et du large éventail des possibles susceptibles de survenir au cours de la formation. L'intervention tutorale s'apparente dès lors à une « *activité dirigée en temps réel* » (Clot, 1999), c'est-à-dire la prise en compte de circonstances diverses (matérielles, affectives, sociales, pédagogiques, etc.) pour mener une action pédagogiquement pertinente (Suchman, 1987).

• Le renoncement à l'autorité du formateur/professeur

Le changement de paradigme pédagogique qu'impose le dispositif e-learning conduit à une perte de pouvoirs apparente du formateur pour un recentrage sur l'apprenant, placé au cœur des préoccupations (Chaptal 2003, Maurin, 2004). Le formateur n'est plus maître de la

communication, du rythme d'apprentissage et des modalités de transfert et de contrôle des savoirs.

C'est un renoncement qui ne va pas de soi parce qu'il remet en question le rapport entre la relation entre enseignant et savoir qui s'établit sur un mode narcissique et la relation entre l'enseignant et le groupe, qui peut se développer sur un mode fusionnel (Kaës, 1984).

- **Un renoncement accepté, intégré spontanément**

Ce renoncement est cependant accepté pour les raisons suivantes :

> Le renoncement est partiel dans la plupart des cas. En effet, les intervenants assument au moins une demie-journée de présentiel au cours de la quelle ils retrouvent la posture d'enseignant, pour un 1/3 de leurs temps au moins ;

> Ce renoncement leur permet d'explorer une nouvelle face de leurs fonctions, dans une perspective typiquement rogérienne : « un dispositif ouvert qui donne à la fois une certaine sécurité et une réelle responsabilité dans une ambiance de liberté. » (Maurin, 2004 - CA04) au cours de laquelle ils vont pouvoir mettre en œuvre des compétences liées à l'écoute, le sentiment d'appartenance au groupe, la motivation, etc. (Lundgren-Cayrol, 2001) et être dans le soutien au processus de changement des étudiants (Rogers, 1999 - ICA03). Ceci explique en partie pourquoi les intervenants en management, déjà rompus à ces techniques, se débrouillent souvent mieux sur ce type de dispositif ou tout simplement qu'ils trouvent que les outils mis à disposition à travers la plate-forme soient plus adaptés aux formations qu'ils animent.

- **A la recherche du bon terme**

Quel nom donner à ces intervenants ? Le mot de « tuteur », qui revient régulièrement est marqué par une histoire ancienne dans le domaine de l'éducation (Glickman, 2011) et contient fortement l'idée de transmission de savoirs et de valeurs. Le terme « accompagnateur » paraît plus coller à la volonté à la dimension relationnelle, l'écoute et le dialogue avec les apprenants (Paul, 2009).

- **De nouvelles difficultés**

Ce nouveau positionnement n'est pas sans nouvelles difficultés pour les intervenants qui doivent apprendre à renoncer à maîtriser les réseaux de communication entre étudiants (seule une partie infime se déroulant sur la plate-forme), faire le deuil d'une partie de ses rapports avec ceux-ci (le non-verbal notamment), se forger des « trucs » pour enrichir une relation informatisée (Maurin 2004, Greffier 2005 - CA01) et déborder d'imagination pour réinventer une relation pédagogique décentrée et adaptée aux étudiants et à leurs façons d'apprendre. On passe d'une ingénierie pédagogique à une ingénierie d'apprenance (Le Boterf, 1998 - ICA05).

Les formateurs ELEGIA sont confrontés aussi à la difficulté de s'approprier un contenu en ligne dont ils ne sont pas auteurs ni forcément en totale adéquation. Beaucoup le trouvent naturellement « trop conceptuel » même si la qualité des ressources mises en ligne ne pas sujette à débat. Ce décalage entre l'auteur d'un contenu et son « transmetteur » conduit à poser l'intervenant dans une double médiation (Ball, 2006 - CA13) : d'une part entre le savoir et l'apprenant et d'autre part entre ce dernier et l'auteur du contenu. Pratiquement, le formateur devra faire vivre un contenu relevant de son champ d'expertise qui n'est pas le sien et sur lequel il ne peut avoir prise (le contenu étant sous format pdf, mise-à-jour uniquement une fois par an par une communication de l'auteur auprès du prestataire technique mettant en œuvre la plate-forme), en l'enrichissant de sa propre expérience et de ses propres connaissances, tout en veillant à ce qu'il n'y ait pas de contradictions entre son message et celui de l'auteur. Ce processus d'assimilation, la *schizergie* (Delaby, 2006) pour pouvoir être mené correctement nécessite de laisser une place à la liberté et l'intelligence du formateur ainsi que la possibilité de pouvoir agir pour une modification de la ressource en ligne (Ball, 2006 - CA13), ouverture qui n'existe pas à l'heure actuelle dans le dispositif.

- **La communauté de pratiques : une ouverture vers la socialisation des intervenants ?**
L'autre élément saillant qui apparaît est l'isolement des intervenants qui se trouvent seuls face à la nécessité d'adapter leurs modalités d'actions et la nature de la relation avec les étudiants et de gérer un dispositif qui peut être plus chronophage qu'une formation en salle (cf. certaines réflexions sur le forum). Jean-Luc Metzger classe les relations entre intervenants selon trois rubriques (Metzger, 2004 - CA08) :
 - ◆ l'anomie qui marque l'absence de relations entre intervenants
 - ◆ les réseaux d'entraide lorsqu'il y a une aide ponctuelle et informelle entre intervenants
 - ◆ les communautés professionnels : collectif structuré et stable

La LME rentre clairement dans la première rubrique. Si un jeu de valeurs est partagé, il a été dicté par l'outil (qui oriente l'activité) ou il est issu du socle des intervenants. Pour le reste, l'importance ou l'orientation à donner à tel ou tel outil, la façon d'aborder le cours en ligne, chacun doit faire avec ce qu'il est.

Il n'existe donc pas de communauté de pratiques en tant que telle, c'est-à-dire une coopération entre professionnels en vue d'apporter des solutions aux problèmes rencontrés dans leur activité (Wenger, 1998 - ICA23) ou tout simplement un lieu d'échanges d'idées et d'actions, de compréhension du point de vue d'autrui (Charlier, Peraya, 2003).

La question est de savoir si celle-ci pourrait être mise en œuvre dans la mesure où elle ne l'a pas été jusqu'à présent. Wenger définit trois dimensions fondamentales à la communauté de pratique (Wenger, 2005) : l'engagement mutuel, l'entreprise commune et le répertoire partagé. Dans le cas présent, aucune des trois dimensions n'est réellement partagée : l'engagement mutuel n'existe pas dans une équipe pédagogique dont chaque membre est isolé et ne connaît pas ou peu son voisin ; l'entreprise commune est soumise à interrogation dans la mesure où si tous les formateurs visent la réussite et l'épanouissement des étudiants, les professeurs IAE les voient à travers le succès aux examens et les intervenants ELEGIA plus dans la capacité des étudiants à exploiter les connaissances acquises en situation de travail et enfin il n'existe pas de répertoire partagé (mythes, règles d'inclusion et d'exclusion, rites, formes de coopération et de résolution des conflits, etc.. Cf. Palmonari, Zani, 2003 - ICA08) du simple fait d'absence de relations entre intervenants.

Existe-t-il par ailleurs des éléments présents susceptibles de susciter cette communauté ? Metzger signale que les intervenants ont déjà une identité professionnelle au moins partiellement partagée : celle de formateur et qu'en s'investissant dans un dispositif en ligne, ils se démarquent de facto des autres intervenants car s'appuyant sur un savoir et savoir-faire spécifique et orienté vers des étudiants exclus de l'enseignement en salle (Metzger, 2004 - CA08). Enfin, l'aspect informel qu'un dispositif e-learning doit au moins en partie garder (Dillenbourg, Poirier, Carles, 2003) fait écho à la spontanéité et l'absence de formalisme de la communauté de pratiques.

- **L'équilibre impossible entre charge de travail liées aux nouvelles missions des intervenants et le modèle économique et organisationnel de la formation**
>>PERSONNEL>>

Le dispositif en ligne s'appuie sur un « décentrage » du rôle de l'intervenant couplé à une démultiplication de ses champs d'interventions : cognitif, méta-cognitif, socio-cognitif et socio-affectifs. Mener à bien ces nouvelles missions impliqueraient un engagement fort et personnel de la part de l'intervenant (Grosjean, 2006 - CA16) pour créer le collectif des apprenants et le faire vivre (Mondada, 2005). Or la réalité du dispositif actuel non seulement ne permet pas aux intervenants de se mettre en situation de mener à bien leurs missions mais en plus repose sur la capacité des étudiants faire preuve d'autonomie. Celle-ci ne devient plus une finalité pédagogique mais une donnée de base pour alléger l'implication des intervenants. Sur le premier point, il a été déjà vu (et il va être vu ci-dessous) que les outils mis à disposition

des intervenants sont largement exploitables en vue d'assurer les différents rôles qui sont les siens (Teutsch, 2004). De fait, leur utilisation est systématiquement réduite à la plus simple expression possible. Orienter une webconférence ou un forum vers un outil de régulation (Grosjean, 2005), de communication pro-active, de lieux de débats ou d'échanges (socioconstructivisme) impose une surcharge de travail et d'engagement personnel qui ne trouve pas forcément de contre-partie financière : l'intervention dans le forum n'est pas rémunérée et une heure de webconférence est rémunérée à hauteur de 60€ pour un formateur ELEGIA et 40€ pour un professeur IAE. Si Donner une contre-partie à hauteur de l'engagement socio-affectif et sociocognitif, dans les limites vues un peu plus bas, serait non seulement fondé sur une part aléatoire mais de plus mettrait mon équilibre budgétaire en danger.

En outre, il conviendrait qu'un tuteur « général » soit clairement identifié pour réguler et assurer la cohésion du groupe soit clairement identifié. Or ce n'est pas le cas. Les différents intervenants dans ce dispositif ne travaillent pas sur le mode du collectif et il paraît dès lors difficile pour eux de s'assurer de la cohésion des apprenants à l'aune de leurs interventions parcellaires.

En ce qui concerne le 2nd point, rendre acceptable la charge de travail des intervenants repose sur l'idée que le groupe d'apprenants fait très vite preuve d'autonomie et d'auto-régulation. Par exemple cette année le forum a été très peu exploité (478 messages sur 9 mois. Une moyenne de 20 messages/étudiant = 2 messages/étudiant/mois) et n'a donc que peu impliquer les intervenants. En imaginant qu'on prenne la moyenne de l'an précédent (7 étudiants pour 419 messages. Une moyenne de 60 messages par étudiant), la charge de travail serait passée de 2 à 120 messages par mois/étudiant.

L'autonomie des étudiants est donc une donnée nécessaire au bon fonctionnement du dispositif et plus exactement sa viabilité financière. Elle n'est plus une finalité pédagogique. Or rien dans le dispositif n'est conçu pour favoriser cette autonomie. Au contraire, les étudiants sont laissés libres de s'organiser comme ils l'entendent, creusant ainsi un écart entre ceux qui savent apprendre et les autres (Linard, 2002). Cette autonomie (pour la définition, cf. Holec, 1979) conçue comme un moyen et non plus comme une finalité pédagogique, et qui revient à demander aux apprenants de prendre le relais des intervenants sous prétexte de socio-constructivisme, répond à une attente de rationalisation et de « servuction. » Selon Moeglin « cette autonomie est posée comme le but à atteindre [cependant, elle] est aussi la condition sine qua non du fonctionnement d'une organisation qui, en principe, repose plus sur des initiatives des apprenants que sur celle des enseignants. D'où la nécessité d'impliquer les premiers dans la production de service [servuction] » (Moeglin, 2003 - ICA17).

Exemple avec un forum (échanges entre Mathieu – étudiant 1 & Estelle – étudiant 2)

15 janvier 2011 11:15

Charges et produits de gestion

Bonjour,
Dans les reponses aux exercices de training sur la TVA, Il apparait des charges et des produits de gestion.
Cela se calcule comment svp ?
Mathieu

Déplacer Supprimer Répondre

15 janvier 2011 13:14

Charges et produits de gestion

Bonjour Mathieu,

En comptabilité, une notion importante à retenir, c'est l'équilibre **débit=crédit** .

La TVA à décaisser est forcément un montant arrondi (il ne comporte pas de décimale).

Lorsque l'on établit la déclaration de TVA on ne prend que des montants arrondis.

Par contre lorsque l'on enregistre les écritures de TVA collectée et TVA déductible déclarées en **comptabilité** , les montants sont enregistrés avec des décimales.

Il y a donc des écarts d'arrondis que l'on enregistre soit en 658 soit en 758 pour que l'écriture comptable soit équilibrée : **débit=crédit**.

Ces comptes sont des comptes d'ajustement.

J'espère que mon explication est assez claire et qu'elle t'aidera.

Estelle

Déplacer Supprimer Répondre

Plan rentrée 2011

→ Le principe d'un dispositif numérique doit rester souple pour les apprenants et pour les intervenants. Il peut être important d'éviter tout formalisme trop procédurier, tant la description des fonctions tutorales que dans le fait de nommer les choses. D'autant plus que les intervenants s'adaptent assez bien aux nouveaux enjeux du e-learning.

- Pas de charte d'engagement, comme il en existait lors de la 1ère année
- Un descriptif des fonctions doit se cantonner au « service minimum » et laisser la place aux intervenants de s'organiser librement. Le minimum étant fondé sur l'accompagnement des étudiants

→ Le fait que les intervenants soient eux-mêmes isolés, souvent bien plus que leurs étudiants, est par contre de nature à entraver le bon fonctionnement du dispositif, tout particulièrement pour les formateurs ELEGIA qui se sentent pris en étau dans une double logique, lucrative et universitaire. Il paraît cependant difficile de fonder un collectif ne serait-ce que compte tenu de la difficulté de réunir les personnes en un même endroit. Cependant des liens peuvent être créés.

- Chaque formateur ELEGIA qui fait vivre une ressource IAE (schizergie) doit pouvoir accéder librement à l'auteur de la ressource pour suggestions, commentaires, etc.. Ca peut se concrétiser par un échange d'adresses électroniques ou l'organisation par exemple d'une webconférence.
- Les barèmes et grilles de correction des évaluations continues sont données dès la rentrée aux formateurs ELEGIA afin qu'ils puissent rapidement se les approprier et là aussi faire des retours aux formateurs
- Au moins une réunion par an est organisée avec les formateurs ELEGIA à laquelle sont invités les intervenants IAE. Objet = partager l'expérience & le vécu sur le dispositif LME
- Par ailleurs les formateurs ELEGIA sont de facto inscrits dans le programme e-tuteur, ce qui renforcera la nouvelle identité professionnelle.

→ Le travail des intervenants, notamment ELEGIA, doit pouvoir être « fluidifié » le plus possible pour éviter une remise en cause de l'équilibre fonctionnement/budgétaire.

- L'activité forum est prise en charge sur une base progressive (%) à partir d'un certain nombre d'étudiants inscrits (20)
- Les étudiants doivent être guidés pour définir leurs stratégies d'apprentissage : liste des outils interactions hors plate-forme, guide d'utilisation de la plate-forme, connaissance du dispositif, des pairs, des intervenants et des structures, méthodologies des examens, organisation du groupe.

2. La webconférence

i. Un outil plébiscité

Les intervenants dans leur grande majorité apprécient la webconférence, qu'ils soient professeurs IAE ou formateurs ELEGIA. Celle-ci est selon eux un excellent outil pour créer et maintenir du lien avec les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes. C'est un lien « confiné » dans la mesure où il échappe au formalisme de la salle de cour, de débats et d'échanges ou les étudiants font très souvent preuve d'une grande liberté de paroles.

Verbatim : « moi, j'aime ça ! » ; « un temps privilégié avec les étudiants. » ; « l'écrit [en webconférence], c'est riche. »

ii. Une utilité pédagogique reconnue

Outre l'aspect social, la webconférence permet :

- aux étudiants de se situer dans l'apprentissage de la matière
- de se positionner les uns vis-à-vis des autres
- d'apporter des éclaircissements par rapport aux cours
- de réviser et de se préparer aux examens (professeurs)
- d'assurer un ancrage terrain (formateurs)

Verbatim : « je pense que ça fait vivre le groupe » ; « ça créé du lien. » ; « ils vont pouvoir poser des questions. » ; « c'est fait pour qu'ils s'auto-évaluent. » ; « on est là pour leur faire prendre connaissance de leur niveau d'apprentissage du cours. » ; « les encourager le plus possible à communiquer entre eux. » ; « les webconférences mettent du lien : les gens se soutiennent. »

iii. Trois façons d'organiser la webconférence

La webconférence peut être organisée selon 3 modalités :

- libre, c'est-à-dire que l'intervenant est à disposition des étudiants pendant la durée de la webconférence pour répondre à leurs questions
- semi-dirigée, lorsque que le professeur lance un sujet de débat ou un exercice sans avoir néanmoins demandé une préparation préalable aux étudiants
- dirigée lorsque la webconférence est préparée en amont (à travers un présentiel ou le forum)

L'ensemble des intervenants recourt beaucoup au premier temps et accessoirement au second. Rarement au troisième notamment du fait de la masse de travail que constitue le temps de préparation et qui s'avère peu conciliable avec un emploi du temps des étudiants déjà surchargé. En outre, demander aux étudiants de préparer une webconférence constituerait un frein supplémentaire à sa participation.

iv. Un outil exigeant

Les compétences et qualités reconnues comme nécessaires pour mener à bien une webconférence appartiennent bien souvent au champ lexical du sport de haut niveau. Les professeurs parlent de concentration, réactivité, patience et endurance.

Ces termes dénotent la charge de travail intellectuelle dense que constitue l'animation d'une webconférence, notamment lorsque le nombre de participants devient conséquent. Il faut en effet repérer les questions, les comprendre rapidement et apporter une réponse synthétique et claire. Il faut en même temps faire preuve de méthodologie et tenir un rythme soutenu pour apporter des réponses à des questions qui sont souvent posées simultanément.

Verbatim : « ça demande une concentration importante. » ; « on ne sait pas d'où vont venir les questions. » ; « il faut maîtriser les techniques de questionnement. » ; « c'est très complexe. » ; « le rythme débouche sur l'incontrôlable. » ; « le tchat demande de la discipline. » ; « à qui va-t-on répondre ? Comment va-t-on partager le temps ? » ; « c'est assez crevant. » ; « à la fois taper et regarder l'écran. » ; « en tchat, c'est du live : ça peut vous échapper. » ; « ne pas s'affoler... »

v. Des intervenants conscients des limites de la webconférence

Tous les animateurs de webconférences sont conscients des limites de cet outil. Celles-ci tiennent :

- Au nombre de participants : au delà de 10, la webconférence comment à être difficile à gérer ;
- L'absence d'accès au non verbal et l'écrit qui empêche de jouer sur le rythme de la parole. Cette inaccessibilité est vécue comme une difficulté supplémentaire pour lancer et gérer une dynamique de groupe ou tout simplement pour interagir avec lui ;
- à la dimension technique de l'outil. Le format Chat est bien accepté. Mais le format audio permettrait une libéralisation de la parole. Néanmoins l'impossibilité de demander un investissement matériel/financier aux étudiants (hauts-parleurs par ex.) et aux intervenants (micro) entrave la possibilité d'aller plus loin dans l'utilisation technique de l'outil ;
- Toujours par rapport au chat, la vitesse de frappe et les inévitables fautes d'orthographe qu'elle entraîne gêne certains professeur ;
- L'écrit enregistré. Certains intervenants comme des étudiants pourraient être gênés de laisser une trace qui sera consultable par l'ensemble du groupe tout au long de l'année universitaire ;
- Enfin les matières enseignées. Certaines seraient plus difficiles à faire passer à travers la webconférence. Il s'agirait des sciences dites « exactes » comme la comptabilité ou la fiscalité. Le management ou les sciences comportementales, c'est-à-dire les disciplines ne reposant pas sur un socle dur se prêterait plus à la webconférence.

Verbatim : « l'outil n'est pas pratique pour tout faire. » ; « 7, 8 étudiants c'est le maximum. » ; « avec des effectifs importants, je ne sais pas comment ça se gère. » ; « il faut savoir décrypter le silence d'une personne, son retrait. » ; « écrire, c'est assez limité : on serait plus réactif à l'oral. » ; « ce qui me gêne : on est sensé être enseignant, en tapant vite on fait des fautes. » ; « on ne peut pas faire de la comptabilité en tableau : c'est pourtant une des meilleurs façons d'enseigner la comptabilité. »

vi. Développement de stratégie « de survie » pour gérer la webconférence

L'absence d'espace pour échanger entre intervenants sur l'organisation et la gestion d'une webconférence fait que chacun a chercher à développer dans son coin ses propres trucs pour pouvoir assurer l'atteinte des finalités pédagogiques et sociales de la webconférence.

Parmi ceux-ci, on retrouve régulièrement :

- Appeler les participants par leurs prénoms et les vouvoyer ;
- Commencer systématiquement sa réponse par le prénom de la personne qui a posé la question pour que tout le monde puisse faire le lien ;
- scinder ses phrases en propositions et les poster les unes après les autres pour tenir un bon rythme ;
- utiliser la technique du questionnement pour inviter les étudiants à plus s'exprimer à travers la webconférence (notamment pour les matières qui permettent à l'intervenant d'avoir une position coach)

Certaines positions par ailleurs ne sont pas partagées. Il s'agit notamment de tout ce qui a trait à la gestion disciplinaire de la webconférence. Doit-on par exemple accepter les retardataires ou non ? Des intervenants ont tendance à privilégier l'ouverture et la liberté de la webconférence en n'imposant pas d'obligation de ponctualité aux étudiants. D'autres favorisent la cohérence et

l'unité de l'espace d'échanges en préférant que les participants se connectent à l'heure programmée et non pas après.

Néanmoins tous se retrouvent sur l'importance d'avoir lu la ressource au moins une fois avant de participer à une webconférence.

Verbatim : « si ils sont en retard, qu'ils ne s'interdisent pas de venir. » ; « je vais les appeler par leur prénom pour faire le lien avec la question. » ; « les [les phrases] les faire à la volée. » ; « je félicite le premier qui pose la question basique. »

vii. Du côté des étudiants...

Les étudiants de la promotion 2009-2010 ont beaucoup apprécié les webconférences. Si la finalité sociale de celles-ci n'a pas été perçue, celle liée aux révisions est importante. La webconférence, est pour les étudiants un moment où poser les questions sur le cour mais surtout sur la façon dont s'organise l'évaluation, en salle ou à distance.

La webconférence joue donc un rôle important dans la construction de leurs savoirs.

A noter que l'utilisation de la webconférence par la promotion 2010-2011 est différente. Peu fréquentées, les webconférences sont cependant systématiquement consultées dans leur enregistrement par l'ensemble des étudiants.

Verbatim : « les tchats m'ont permis de poser les bonnes questions aux bons moments. » ; « ça remet sur le droit chemin. » ; « [on en attendait] la compréhension de ce qu'on attendait de nous dans les devoirs à distance ou partiels. » ; « j'ai soutenu tout seul des tchats et j'ai souffert. Mais c'était un mal pour un bien. » ; « les webconférences ont été un élément important. »

Point de vue de M.

• L'inaccessibilité du non-verbal

Greffier propose l'amplification du « geste pédagogique » (Greffier, 2005 - CA01). Le geste pédagogique c'est l'intention pédagogique de l'intervenant en situation de retrait (c'est-à-dire dans un dispositif mixte centré sur l'apprenant). Il s'agit d'insister sur des petites phrases qui rassurent, invitent, etc.. Ce geste repose sur des conceptions, valeurs et sur le sens que le tuteur donne à la formation.

Par ailleurs Maurin...

• En ce qui concerne la fréquentation des webconférences

Les étudiants sont tous adultes et donc en mesure de choisir la stratégie d'apprentissage qui convient le mieux à leur personnalité et à leur situation. Un dispositif e-learning a pour vocation de créer un environnement d'apprentissage dans lequel chacun peut évoluer en fonction des ses capacités méta-cognitives. Le cadre doit donc rester souple et facultatif et ce d'autant plus que la formation professionnelle doit marquer la coupure avec le formalisme de l'enseignement initial. Il est important donc que pour pouvoir s'adapter à chacun, le dispositif ne reste pas trop formel (Dillenbourg, Poirier, Carles, 2003). Le fait que les webconférences ne soient pas suivies lors de leur déroulement n'est donc a priori pas symptomatique d'une promotion peu studieuse.

Par ailleurs la simple présence de webconférences suffit souvent à rassurer les étudiants sur la capacité du dispositif à fournir un service tutoré (Glikman, 2001).

En outre, les besoins en termes de tutorat ne semblent manifestent que pour une faible proportion des adultes en formation : entre 10 & 25% d'une promotion (Glikman, 2001).

Les retour sur la promotion 2010-2011, où les webconférences sont très peu suivies (1 à 3 participants par webconférence) malgré un effectif deux fois plus important que l'an passé (18 étudiants contre 7) mettent en avant un élément important du dispositif.

Dans les formations en salle, un certain nombre de savoirs acquis par les étudiants sont des savoirs volés ou invisibles (Duveau-Patureau, 2004 - CA05) : savoirs « captés » lors de l'intervention de l'enseignant à son voisin, ou « glanés » lors d'une inter-action pendant un temps

de pause. L'enregistrement de la webconférence se rapproche de ce type de transmission de savoirs. En effet, il suffit d'un seul participant pour que la webconférence s'ouvre et soit enregistrée. Cependant, la quasi-totalité des étudiants visionnent l'enregistrement pour « picorer » les savoirs répartis au cours des échanges.

Plan rentrée 2011

→ La charge de travail et la difficulté de gérer l'outil ne peut aller qu'en empirant avec le nombre croissant d'étudiants (30-35 prévus pour 2011), il est indispensable d'anticiper très en amont si on veut que dispositif reste viable aussi bien pour les apprenants que pour les intervenants.

- Apprendre aux étudiants, dès le 1er regroupement (ou sur la plate-forme) de s'organiser pour assister à tour de rôle aux webconférences
- Exploiter les fonctions des webconférence inutilisées jusqu'à présent pour alléger la charge de travail intellectuel de l'intervenant : un dispositif mixte alliant écrit du côté des stagiaires et audio du côté de l'intervenant semble avoir fait ses preuves (webconférence de P. D. en avril 2011)
- Capitaliser les trucs & astuces des intervenants. Pour moi, cela veut dire regarder systématiquement comment la webconférence s'est déroulée et échanger avec l'intervenant

3. Les regroupements

i. Des regroupements indispensables au suivi du cursus

Malgré leur caractère facultatif, les regroupements constituent autant de moments clés pour une promotion universitaire et sont vivement appréciés par les intervenants, qu'ils soient formateurs ou professeurs. Les étudiants étant tous en situation professionnelle et guidés par un projet professionnel fort, reprise de structure, évolution professionnelle ou reconnaissance sociale, sont motivés et intéressés par les matières enseignées. Les échanges sont qualifiés de riches et denses.

Verbatim : « elle [la journée du regroupement] est fondamentale pour assimiler. » ; « ça [les rassurer], c'est vraiment indispensable. » ; « à part la visioconférence, ils n'ont rien d'autre [que le regroupement]. »

ii. Les objectifs du regroupement

Leur objectif est d'autant plus important qu'ils constituent une « entrée en matière » pour beaucoup d'étudiants. Souvent ceux-ci n'ont lu la ressource qu'en diagonale et attendent du regroupement qu'il les initie en quelque sorte, c'est-à-dire qu'il lance une dynamique d'apprentissage qui va les mener jusqu'aux examens.

Pour cette raison, une des premières finalités du regroupement est la présentation et l'assimilation du cours en ligne, à travers une révision de la ressource elle-même et un jeu d'exercices, souvent tirés des annales des années précédentes.

Tout comme la webconférence, le regroupement est l'occasion de faire des apports méthodologiques, de renforcer l'aspect social du groupe et de rassurer les étudiants par rapport aux examens.

Verbatim : « ils sont comme en attente d'une initiation orale. » ; « éclairer ça [le cours] sous un autre angle, faire prendre conscience. » ; « des petits exercices, des jeux sur le tableau. » ; « remettre les atouts du formateur ELEGIA au cœur du système LME. » ; « l'idée du regroupement, c'est de les rassurer, de les guider dans leur apprentissage. » ; « c'est à nous d'apporter des choses. »

iii. Organisation des regroupements

Les regroupements s'organisent plus ou moins de la même façon d'un intervenant à l'autre. Une première partie, qui représente d'un quart à un tiers du temps dévolu, est consacrée à une relecture du cours. C'est l'occasion pour les étudiants de poser des questions d'éclaircissement ou d'approfondissement sur la ressource. La seconde partie est consacrée à des exercices et mises en pratiques. Elle se fait alors souvent en sous-groupes.

Les regroupements sont préparés : les intervenants viennent avec un support sous format PowerPoint, des documents à étudier et des exercices à faire. Le déroulement cependant n'est pas figé. Il évolue au fur-et-à-mesure des attentes des étudiants et l'intervenant peut être amené à s'éloigner de la présentation qu'il avait préparée.

Il est à noter que le premier regroupement (fin septembre) se différencie des autres. Sa proximité avec l'ouverture du campus numérique ne permet pas aux étudiants d'arriver avec une lecture ne serait-ce que partielle des ressources. En outre, ceux-ci découvrent la formation : leur attention est plus portée sur l'exploration du dispositif que sur le contenu des matières. Le premier regroupement est donc présenté comme un temps de formation plus traditionnelle ou, pour certains, comme un temps d'introduction à la matière (comptabilité générale).

Verbatim : « on doit s'efforcer de rester souple,(...), je dois être moins centré sur le PowerPoint que prévu. » ; « il faut être flexible, ne pas être hors-cadre. » ; « se reposer sur l'expérience professionnelle de chaque stagiaire, c'est leur intérêt. » ; « c'est de l'animation. » ; « il faut cibler quelques exercices avec eux qui soient vraiment explicatifs. » ; « on ne peut pas les prendre comme ça, il ne faut pas être directif » ; « tout le temps il y a des questions, je laisse faire. »

iv. Les difficultés liées à la gestion des regroupements

- La diversité des niveaux de connaissance

La diversité des profils et des niveaux de connaissance des étudiants d'une même promotion est grande. Certains sont avancés dans des matières, souvent parce qu'ils en ont une pratique professionnelle, d'autres non. Les capacités d'apprentissage, le temps consacré à la licence ou la faculté de s'organiser sont autant de facteurs qui conduisent à créer des écarts importants dans un groupe.

La gestion de la dynamique de groupe se fait concrétise tantôt par une part plus importante laissée à l'initiative des étudiants, qui orientent sur tel ou tel sujet ou qui s'auto-régule tantôt par un travail en sous-groupes où les différents niveaux sont mélangés.

Professeurs comme formateurs cherchent à tirer le groupe vers le haut, notamment en repérant les leaders ou les experts dans un groupe et en s'appuyant sur eux.

- Le temps consacré à chaque matière en regroupement

C'est une difficulté soulevée plutôt du côté des formateurs ELEGIA qui doivent animer en une journée voire une demie-journée une formation qu'ils prennent en charge pendant deux ou trois jours.

Cependant cette difficulté ne constitue pas un véritable obstacle mais réside plus dans un changement de modus operandi qui consiste à passer de la maîtrise d'une formation complète en salle à l'animation en salle d'une formation en ligne.

- Le nombre d'étudiants présents aux regroupements

C'est aussi une difficulté soulevée du côté des formateurs ELEGIA et plus particulièrement de

ceux qui animent des formations comportementales ou managériales. Au delà d'un groupe d'une douzaine de personnes, l'animation telle qu'elle est assurée classiquement dans le cadre d'une formation inter ou d'un intra-entreprise devient impossible. Le formateur a l'impression alors de devenir « professeur » c'est-à-dire d'être contraint de renoncer à la proximité avec les stagiaires et à l'entre-soi d'un groupe pour une relation plus formelle et plus anonyme où une pédagogie plus « scolaire » serait de mise.

Verbatim : « c'est toujours de l'équilibrisme en permanence. » ; « si ils sont plus nombreux [les étudiants] l'an prochain, je ne vois pas l'intérêt. » ; « on ne peut pas ralentir parce qu'il y en a qui sont à la traîne : il faut trouver un juste milieu. » ; « c'est un programme qui ne peut pas s'intégrer en une demi-journée. »

v. Du côté des étudiants....

Les regroupements ont été très importants pour les étudiants de la promotion 2009-2010 interrogés. Tout comme la webconférence, ils permettent d'approfondir un cours, de l'explicitier et de se situer dans son apprentissage. Les exercices sont très appréciés notamment en ce qu'ils permettent une mise en pratique du cours.

Verbatim : « le regroupement a été la bouffée d'oxygène. » ; « j'ai ressenti comme un manque de ne pas pouvoir participer aux regroupements. » ; « les regroupement servent à éclaircir les notions qui ne sont pas simples à comprendre. » ; « il y a des matières où il faut beaucoup d'exercices pratiques... »

4. Le forum

i. Pas d'unanimité sur l'utilisation du forum....

Le forum n'a été mentionné que trois fois au cours des interviews réalisées auprès des intervenants. L'utilité du forum ne semble pas faire l'unanimité. Certains n'y voient qu'un outil pour apporter des éclaircissements sur la ressource en ligne (donc si la ressource est bien faite, le forum n'a pas lieu d'être) tandis que d'autres le considèrent comme un véritable levier pour lancer une dynamique de groupe.

Le forum peut être utilisé aussi bien pour répondre à des questions de compréhension que pour animer à distance un groupe. L'implication temps et énergie n'est cependant pas la même et peut conduire l'intervenant à opter pour plutôt pour un « service minimal. »

Verbatim : « c'est complètement dépendant de la qualité des ressources en ligne. » ; « ça me sert essentiellement pour vérifier la qualité des ressources. » ; « c'est une surcharge de travail. » ; « il faut un véritable animateur pour que ce soit dynamique, que ça marche. » ; « ça créé une dynamique. » ; « on était dans une dynamique active. »

ii. ... Si ce n'est du côté des étudiants

Les étudiants ont vu le forum plutôt comme un moyen d'avoir des éclaircissements sur certaines parties du cours. C'est aussi une occasion de faire des aller-retours sur le site et de rester informé de ce qu'il se passe.

Verbatim : « c'est le lien avec les professeurs. » ; « on a posé des questions, on n'a pas toujours eu de réponses. »

Point de vue de M.

- **Un recours au forum faible, mais loin d'être inexistant.**
C'est assez étrange que le forum ne soit aussi peu mentionné alors qu'au cours de l'année

pas moins de 478 messages concernant 140 sujets différents ont été postés de part et d'autre. Parmi ces messages, 21% venaient d'intervenants (exclue équipe administrative), soit 100 messages postés, contre 56% des étudiants soit 266 messages postés. On peut facilement imaginer qu'en plus de leurs contributions, les intervenants lisent les commentaires apportés à leurs réponses, celles-ci étaient d'ailleurs automatiquement envoyées par courrier électronique à leur adresse personnelle ou professionnelle.

A l'instar des webconférences, la participation aux forums est généralement faible quelque soit le dispositif : on observe un ratio moyen d'un message posté pour 100 lu et un faible pourcentage d'apprenants auteurs d'environ 80% des messages (Kayes, 1992 - ICA23).

En outre, chaque sujet abordé ne suscite que peu d'échanges. La moyenne de messages par sujet traité au cours de l'année est de 3 est répond au triptyque suivant : question – réponse – remerciements. Là aussi, cette observation est fréquente dans l'utilisation des dispositifs asynchrones (Henri, 1992 ; Rigault, Henri, 1993 ; Light Light, 1999 - ICA23).

- **Les modalités d'utilisation du forum**

Certains intervenants considèrent donc le forum comme un lieu d'échanges sur le mode de questions/réponses et complémentaires à la ressource en ligne. Cette configuration paraît de loin la plus rendue selon les études menées sur la question (Henri, 1992 ; Rigault, Henri, 1993 - CA23).

D'autres le voient comme un outil pour créer et lancer une dynamique de groupe. Néanmoins dans les faits, à aucun moment il n'a été utilisé comme tel, si ce n'est lors de la préparation des oraux sur la module pratique managériale qui nécessitait une organisation des étudiants pour se constituer en trinômes. Et encore, les interactions étaient plus entre les étudiants eux-mêmes qu'avec les intervenants.

Pourtant le forum peut être effectivement un instrument efficace et efficace dans la construction d'un savoir commun. Selon Henri et Charlier, il pourrait : susciter la clarification des idées, le partage des points de vue, la rétroaction, le développement d'un langage commun et la recherche de solutions communes... bref favoriser le passage du modèle transmissif des connaissances vers le modèle collaboratif des communautés d'apprenants (Henri, Charlier, 2005 - CA23). D'autant plus que les avantages du forum sont nombreux : qualité des échanges (Walther, 1996), utilisation de la trace dans la construction des savoirs (Light et Light, 1999 - ICA23), etc..

L'écart entre l'utilisation idéale du forum et la réalité, déjà pointée par Henri & Charlier (Henri, Charlier, 2005 - CA23) semble difficile à expliquer totalement. Certes, des intervenants le reconnaissent facilement, faire du socio-constructivisme à travers un forum nécessite un investissement qu'ils jugent non compatible avec leur rémunération.

Parole aux étudiants...

- i. Un dispositif pédagogique difficile d'accès mais plébiscité**

Les étudiants ont apprécié la plate-forme, la qualité des intervenants, des ressources et la façon dont les différents outils s'articulent. L'introduction à ceux-ci n'est pas explicite pour eux, qui souvent sont confrontés pour la première fois à un dispositif e-learning. Ceci se traduit par une surcharge de travail en début d'année (les étudiants consacrent du temps à comprendre comment la licence fonctionne) ou au moment où ils se sentent perdus. Par exemple le seul fait de devoir mettre les devoirs sous format pdf est pour certains d'entre eux constitutif d'une véritable difficulté.

Verbatim : « les outils pédagogiques sont bien conçus. » ; « le programme était tout à fait adapté. » ; « transformer un document en pdf, c'est un savoir technique qu'on doit prendre en main. »

ii. Une motivation forte

Les étudiants puisent leur motivation dans différentes sources dont en tête arrivent la reconnaissance sociale conférée par l'obtention d'un diplôme d'état et la nécessité de rester « attractif » sur le marché de l'emploi ou dans le cadre d'une évolution en interne. Si ces sources de motivation constituent un fil rouge tout au long de l'année universitaire, elles resteraient insuffisantes pour soutenir la charge de travail quotidienne. Les interactions avec les autres étudiants, les intervenants indispensables et se déroulent souvent en dehors de la plate-forme. Il y a donc deux natures de motivations : celles liées au positionnement personnel des étudiants vis-à-vis de la formation, et qui les projettent après l'obtention du diplôme et celles liées aux relations menées au cours de l'année universitaire avec les pairs et les intervenants.

Verbatim : « ... cette étiquette sociale qu'on pouvait obtenir avec un diplôme. » ; « me repositionner sur un modèle de travail. » ; « il y a de moins en moins de postes de cadres, de moins en moins de possibilités d'évolution. » ; « pour moi la licence, ça fait la différence avec quelqu'un d'autre. »

iii. Une nécessaire organisation

La charge et le rythme de travail soutenus imposent de trouver rapidement une organisation adaptée et ce d'autant plus qu'aucune information ou conseil ne leur est prodigué à lors de leur entrée en année universitaire. Les étudiants reconnaissent d'ailleurs qu'ils ne s'attendaient pas à assumer une telle masse de travail et se sentent souvent désemparés face à elle.

Les étudiants travaillent beaucoup, tous les soirs et les week-ends pour certains d'entre eux ou de manière très régulière pour les autres (uniquement les soirs en semaine ou uniquement les week-ends et les soirs de webconférence, etc.).

Ils cherchent aussi à se constituer des repères pour se retrouver dans le nombre important de ressources. Certains cartographient par exemple l'arborescence des ressources, d'autres mises sur des stratégies de groupe où les compétences de chacun sont mises à contribution pour une réussite collective.

Verbatim : « la première semaine de cours m'a surpris. » ; « on s'est préparé des tchats entre nous pour préparer les épreuves à venir. » ; « XX nous a apporté sur les RH, YY nous a apporté pas mal de tuyaux sur la comptabilité. » ; « si on attend la date de rendu des devoirs, ça nous met en retard pour les autres cours. » ; « j'avais toujours l'impression d'avoir un temps de retard. »

iv. Une année qui porte des fruits

Malgré son côté universitaire et les concepts qu'elle draine, la Licence en Management des Entreprises a permis aux étudiants de se positionner de manière plus pratique dans l'entreprise. Ils se sentent plus en prise avec leur réalité professionnelle et semblent mieux intégrer la logique de leur service et des services avec lesquels ils collaborent.

Par ailleurs, méthodologiquement les étudiants apprennent beaucoup. Ils savent à l'issue de l'année mieux trier, classer, synthétiser et organiser.

Verbatim : « le but de la LME c'est de synthétiser et d'aller à l'essentiel. » ; « j'ai rationalisé mes démarches. » ; « je me sens prêt à monter ma propre boîte grâce à cet outil. » ; « j'ai pu mettre en application dans ma structure. » ; « les schémas [des autres services] me paraissent plus clairs. »

Annexe 5 : Exemple illustré de e-tutorat

Suite à mon chantier, et au travail de recherche et de réflexion suscité par la rédaction de ce mémoire, de nouveaux programmes reposant sur la prise en compte de la distance et l'individualisation de la relation pédagogique ont été montés : webclasse et e-tutorat.

L'extrait ci-dessous illustre bien la prise en compte des distances : le stagiaire, Jean-Claude, est basé à Nouméa et ne peut se déplacer en métropole pour suivre une formation en santé-sécurité au travail.

Son emploi du temps ne lui laisse par ailleurs peu de place pour se former : en tant que consultant auprès d'entreprises, il est rémunéré à la journée facturée. Le temps non commercial se traduit immédiatement par une perte financière. La formation se déroule donc hors du temps de travail. Elle débute à 22h, heure française, soit 07h à Nouméa (la lumière dans laquelle baigne le formateur est artificielle, elle vient de la lampe, celle du stagiaire naturelle : il fait beau très tôt en Nouvelle-Calédonie).

The screenshot shows a web browser window with the URL https://polytechnicum.adobeconnect.com/_a772373049/p8v22mnugzi/?launcher=false&fcsContent=true&fcsContent=true. The main content area displays a presentation slide titled "Analyse d'une situation de travail" from ELEGIA FORMATION. The slide is structured as follows:

- 1-Travail à faire**
 - But à atteindre
 - Équipements
 - Organisation
 - Environnement
- 2-Personnes**
 - Caractéristiques (physiques, socioprofessionnelles)
 - État instantané (biologie, passé)
- 3-Résultats**
 - Quantité et Qualité production
 - Fiabilité installations
 - Aléas, pannes

A central box labeled "Activité de travail" has arrows pointing to each of these three sections. A green arrow points to the "3-Résultats" box. The interface also includes a video feed of participants (Guillaume and Jean-Claude), a participant list, and a chat window with messages from Mathias VINCENT.

Le formateur expert peut cumuler cette activité avec ses autres fonctions. Il dispense la formation de chez lui (en arrière plan apparaît son appartement). Celle-ci se décompose en plusieurs tranches d'une heure et s'étale donc sur une période de plusieurs semaines.

Le contexte et les objectifs du stagiaire sont dès lors particulièrement pris en compte. Un lien bien plus fort que celui qui se tisse en salle unit l'intervenant à son stagiaire : le premier est très fortement impliqué dans les enjeux professionnels du second.

Plusieurs propositions d'intervention similaires ont été faites, à destination de personnes travaillant dans les DOM-TOM (un cas actuellement de prospect en réunion), ne pouvant pas se déplacer pour

des raisons médicales (un cas actuellement de prospect immobilisé avec une jambe dans le plâtre) ou sociales (un cas actuellement de prospect en recherche d'emploi et ne pouvant faire garder ses enfants).

Si ces programmes sont pédagogiquement et socialement très intéressants, c'est qu'ils restent confinés dans un nouveau « entre soi » liant stagiaire et intervenant dans une relation particulièrement étroite. On retrouve ici la dimension artisanale propre à la fonction de formateur professionnel, dimension que vient conforter la notion de distance.

Reste en suspens la question de la pérennité de ce type de programme qui devront, tôt ou tard, rentrer dans une logique industrielle sans pour autant perdre une spécificité reposant... sur la proximité que permet la distance.