UNIVERSITE REIMS CHAMPAGNE ARDENNE

UFR DE LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

PROFESSIONNALISATION DES FORMATEURS ET DISPOSITIFS FOAD :

L'INFLUENCE DES TIC SUR UN GROUPE PROFESSIONNEL

Thèse pour l'obtention du titre

DOCTEUR EN SCIENCES DE L'EDUCATION

Présentée et soutenue publiquement

Par Benoît VERDIER

Décembre 2005

Sous la direction de : BAILLAT Gilles, Professeur des Universités

Jury:

Jacques PERRIAULT, Président du Jury,

Professeur des Universités en Sciences de l'Information et de la Communication, Université Paris X – Nanterre.

Brigitte GUYOT, Rapporteur,

Maître de conférences HDR en Sciences de l'Information et de la Communication, INTD - CNAM,

Eric BRUILLARD, Rapporteur,

Professeur des Universités en Informatique, ENS Cachan – IUFM Créteil,

Brigitte ALBERO,

Professeur des Universités en Sciences de l'Education, Université Rennes 2,

Gilles BAILLAT, Directeur de thèse,

Professeur des Universités en Sciences de l'Education, IUFM Champagne Ardenne

REMERCIEMENTS

Naturellement, mes remerciements vont à tous ceux qui m'ont soutenu durant ce travail et à tous ceux qui y ont porté un intérêt. Ces quelques lignes ne sauraient toutes les citer et témoigner de ma gratitude.

En premier lieu, je tiens à adresser mes plus vifs remerciements au Professeur Gilles Baillat pour son suivi régulier du travail, la qualité de sa lecture et pour m'avoir accordé disponibilité, conseils et confiance durant ces trois années.

Mes remerciements vont également au laboratoire AEP « Analyse et Evaluation des professionnalisations » grâce auquel j'ai pu bénéficier d'un soutien tant scientifique que matériel pour la réalisation de ce travail de recherche. Que l'ensemble des membres soit ici remercié, et plus particulièrement Danielle Potocki-Malicet, professeur et directrice du laboratoire, pour ses précieux conseils avisés et Jean Vincent pour sa généreuse assistance et formation au logiciel Sphinx.

Je souhaite exprimer ma gratitude aux Présidents des trois GRETA qui m'ont ouvert les portes de leur organisation, aux CFC Claudio Rioséco, Carole Margarit, Jean-Luc Bessard pour leur confiance et l'organisation technique de ma présence dans les différents sites des GRETA, ainsi qu'à Eric Roger CFC du CAFOC de Reims qui m'a permis d'approcher les réflexions des GRETA en matière de FOAD.

Je voudrais également manifester ma reconnaissance à l'ensemble des 41 formateurs permanents, qui ont accepté de prendre part à mon enquête et qui m'ont accordé leur temps et leur confiance, sans oublier les CFC et les assistantes administratives également interrogés.

Je tiens à exprimer mes vifs remerciements aux professeurs Jacques Perriault et Eric Bruilliard, ainsi qu'aux Maîtres de conférence HDR Brigitte Albéro et Brigitte Guyot pour avoir accepté d'être rapporteurs et/ou membres du Jury.

Je ne saurais oublier les six étudiants du DEA « Stress, Action, Evaluation » qui ont testé notre grille d'analyse sur plusieurs entretiens et Annabel Richard pour sa relecture attentive du travail final.

Et enfin, ce travail de recherche n'aurait pu se faire sans le soutien et l'amour de ma compagne et de mes deux filles.

A Delphine,

Pour Amaève et Alcéane,

TABLE DES MATIERES

	TABLE DES MATIERES	4
	TABLE DES TABLEAUX	. 12
	Table des Figures	. 15
IN	TRODUCTION GENERALE	. 16
PI	REMIERE PARTIE — PROBLEMATISATION	. 21
	INTRODUCTION DE LA PARTIE	. 22
	Chapitre 1 — Cadre theorique	
	Introduction	
	I- Ancrage dans les Sciences de l'Information et de la Communication	
	I-1 L'approche interactionniste	. 25
	I-2 L'approche systémique	. 27
	I-2-a Le développement de la systémique	. 27
	I-2-b Quelques principes généraux de la systémique	. 31
	I-3 L'école de Palo Alto	. 34
	I-3-a La combinaison du systémique et de l'interactionnisme	
	et le modèle de l'orchestre	. 34
	I-3-b La théorie de la communication	. 36
	I-3-b-i Les propriétés interactionnistes de la communication :	
	le primat de la relation	. 36
	I-3-b-ii Les propriétés systémiques de la communication :	
	le système d'interaction	. 38
	I-4 Application du modèle à l'organisation : L'analyse systémique	
	des communications dans les SIC	40
	II- Ancrage dans la sociologie des professions	
	II-1 Du métier à la profession : 4 définitions et 3 enjeux	
	•	

II-2 L'approche fonctionnaliste : professions versus occupations	. 46
II-3 L' approche interactionniste :	. 50
II-4 Conclusion intermédiaire	. 53
II-5 Quelques concepts clés de la sociologie interactionniste des	
professions	. 54
II-5-a Les notions de Licence et de Mandate	. 55
II-5-b Le concept de segmentation	. 56
II-5-c Notion de monde social	. 59
II-6 Conclusion intermédiaire	. 60
III- Articulation de ces deux référenciations théoriques	. 61
Conclusion	. 64
CHARITRE Q. CHAMP P'ORGERVATION	((
CHAPITRE 2 — CHAMP D'OBSERVATION	
Introduction	
I- Un objet d'étude : les formateurs d'adultes	
I-1 Présentation chronologique des travaux sur les formateurs	
I-2 La « professionnalisation » au cœur des travaux	
I-3 Un groupe professionnel ?	. 75
I-4 Conclusion intermédiaire	. 77
II- Les formateurs et les TIC	. 78
II-1 Impact ou influence	. 79
II-2 Influence des TIC sur les formateurs	. 80
II-2-a Les TIC dans la sphère éducative	. 80
II-2-b Transformation/bouleversement de la fonction formateur.	. 84
II-3 Conclusion intermédiaire	. 88
III- La question centrale et ses hypothèses	. 89
CONCLUSION DE LA PARTIE	. 94
DEUXIEME PARTIE — CADRE D'ANALYSE	. 96
INTRODUCTION DE LA PARTIE	. 97

Chapitre 1 — Methodologie
Introduction
I- Méthodologie de recueil de données
I-1 Sélection de l'organisation référente
I-1-a Qu'est-ce qu'un GRETA ?99
I-1-b Quels GRETA ? 107
I-2 Choix de l'échantillon
I-3 Recueil de données110
II- Méthodologie d'analyse des données
II-1 La grille d'analyse
II-2 Le logiciel Sphinx®117
II-3 L'analyse systémique des relations118
Conclusion
CHAPITRE 2 — PRESENTATION DU CORPUS
Introduction
I- Le statut
II- Le genre
III- L'âge et l'ancienneté
IV- Le niveau de qualification
IV-1 Les contractuels
IV-2 Les formateurs gagés
V- Le temps de travail
VI- Inscription dans un dispositif FOAD
VII- Les domaines d'intervention
VIII- Le diplôme final
Conclusion
CONCLUSION DE LA PARTIE

TROISIEME PARTIE — SEGMENTATION	153
Introduction	154
I- Les usages des TIC	
I-1 Genèse du champ d'étude des usages	156
I-2 Notions d'usage social ou de pratique de communication	158
I-3 L'inscription de notre travail dans les thématiques de	
recherches	160
II- Analyse des données	163
II-1 Analyse quantitative	164
II-1-a Catégorisation	164
II-1-b Usages génériques des TIC	167
II-1-c Discrétisation	168
II-1-d Différentes particularités	171
II-1-d-i Selon le GRETA	171
II-1-d-ii Selon l'inscription à un dispositif FOAD	172
II-1-d-iii Selon l'abonnement à une newsletter	173
II-1-d-iv Selon la participation à des chats ou forums	173
II-1-e Conclusion intermédiaire	174
II-2 Analyse qualitative	176
II-2-a Premier type de discours	176
II-2-b Deuxième type de discours	178
II-2-c Troisième type de discours	180
II-2-d Conclusion intermédiaire	183
III- Interprétation	184
III-1 Les formateurs citant de 0 à 2 usages TIC et premier type	
de discours	185
III-2 Les formateurs citant de 3 à 6 usages TIC et deuxième type	
de discours	188
III-3 Les formateurs citant de 7 à 9 usages TIC et troisième type	
de discours	190
IV- Trois définitions de la situation, trois segments	193

CONCLUSION 196

QUATRIEME PARTIE — ANALYSE SYSTEMIQUE DES	
COMMUNICATIONS	198
INTRODUCTION DE LA PARTIE	199
Chapitre 1 — Determination des formes de communication	
ENTRE LES SEGMENTS	202
Introduction	
I- Analyse du discours par catégorie selon chaque segment	
I-1 Discours TIC	
I-1-a Les « Résistants »	203
I-1-b Les « fonctionnels »	205
I-1-c Les « Experts »	209
I-2 Discours sur les autres formateurs permanents, sur les a	utres
segments	213
I-2-a Les « Résistants »	214
I-2-b Les « Fonctionnels »	215
I-2-c Les « Experts »	218
I-3 Discours Temps de travail contraint par l'acteur ou par	
l'organisation	222
I-3-a Les « Résistants »	224
I-3-b Les « Fonctionnels »	226
I-3-c Les « Experts »	228
I-4 Créations d'outils pédagogiques	230
I-4-a Les « Résistants »	231
I-4-b Les « Fonctionnels »	232
I-4-c Les « Experts »	233
I-5 Notion de partage d'outils pédagogiques	235

I-5-a Les « Résistants »	235
I-5-b Les « Fonctionnels »	236
I-5-c Les « Experts »	237
I-6 Connaissance, implication, participation aux projets, aux	
Dispositifs FOAD	239
I-6-a Les « Résistants »	239
I-6-b Les « Fonctionnels »	241
I-6-c Les « Experts »	244
I-7 Discours sur / Relations avec - les CFC	248
I-7-a Les « Résistants »	248
I-7-b Les « Fonctionnels »	251
I-7-c Les « Experts »	253
II- Interprétation	256
II-1 Discours TIC	256
II-1-a Les « Résistants »	256
II-1-b Les « Fonctionnels »	258
II-1-c Les « Experts »	259
II-1-d Eléments synthétiques	260
II-2 Discours sur les autres formateurs permanents, sur les a	utres
segments	262
II-2-a Les « Résistants »	262
II-2-b Les « Fonctionnels »	262
II-2-c Les « Experts »	263
II-2-d Eléments synthétiques	264
II-3 Discours Temps de travail contraint par l'acteur ou par	
l'organisation	266
II-3-a Les « Résistants »	266
II-3-b Les « Fonctionnels »	266
II-3-c Les « Experts »	267
II-3-d Eléments synthétiques	268
II-4 Créations d'outils pédagogiques	269
II-4-a Les « Résistants »	260

II-4-b Les « Fonctionnels »	270
II-4-c Les « Experts »	271
II-4-d Eléments synthétiques	272
II-5 Notion de partage d'outils pédagogiques	274
II-5-a Les « Résistants »	274
II-5-b Les « Fonctionnels »	274
II-5-c Les « Experts »	275
II-5-d Eléments synthétiques	276
II-6 Connaissance, implication, participation aux projets, aux	
Dispositifs FOAD	277
II-6-a Les « Résistants »	277
II-6-b Les « Fonctionnels »	277
II-6-c Les « Experts »	278
II-6-d Eléments synthétiques	279
II-7 Discours sur / Relations avec - les CFC	281
II-7-a Les « Résistants »	281
II-7-b Les « Fonctionnels »	281
II-7-c Les « Experts »	282
II-7-d Eléments synthétiques	283
Conclusion intermédiaire	283
Chapitre 2 — Interpretation communicationnelle des interactions	;
ENTRE LES TROIS SEGMENTS	287
ntroduction	287
- Les catégories d'interactions	287
I-1 Interactions autour des TIC	288
I-2 Interactions autour de la création de supports pédagogiques	290
I-3 Relations avec les CFC	292
Il- Fonctionnement global des interactions entre les trois groupes	294
II- La logique, la valeur émergente, l'axe organisateur du système	296
CONCLUSION GENERALE DE LA PARTIE	300

CONCLUSION GENERALE	303
BIBLIOGRAPHIE	312
ANNEXES	321
ANNEXE I — FICHE DE RENSEIGNEMENTS	322
Annexe II — Guide d'entretien	324
ANNEXE III — EXEMPLE DE TRANSCRIPTION D'ENTRETIEN (ANONYME)	327
ANNEXE IV — GRILLE D'ANALYSE	356
ANNEXE V — MASQUE DE SAISIE SPHINX®	364
RESUME — ABSTRACT	372

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : L	Les approches analytique et systémique (de Rosnay J., 1975). 3	31
Tableau 2 : S	Synthèse des hypothèses9)5
Tableau 3 : F	Répartition des formateurs par GRETA en fonction de la	
р	opulation d'origine12	24
Tableau 4 : F	Répartition des formateurs par GRETA12	25
Tableau 5 : F	Répartition des formateurs par statut12	27
Tableau 6 : F	Répartition des formateurs par statut et par GRETA 12	27
Tableau 7 : F	Répartition par genre12	28
Tableau 8 : F	Répartition par âge12	28
Tableau 9 : F	Répartition en fonction de l'ancienneté12	29
Tableau 10 :	Croisement entre l'ancienneté des formateurs et leurs	
	représentations des contraintes économiques13	30
Tableau 11 :	Répartition de l'ancienneté des Formateurs permanents par	
	GRETA	31
Tableau 12 :	Répartition des contractuels par niveau de qualification 13	33
Tableau 13:	Répartition des formateurs Gagés en fonction du niveau de	
	qualification	34
Tableau 14:	Répartition des formateurs interrogés en fonction du niveau de	,
	qualification recodé en fonction des années près le Bac 13	35
Tableau 15 :	Répartition des formateurs en fonction de leur temps	
	de travail	36
Tableau 16:	Répartition du temps de travail des formateurs par GRETA 13	36
Tableau 17:	Répartition du temps de travail des formateurs en fonction du	
	statut	36
Tableau 18:	Répartition des formateurs permanents interrogés inscrits ou	
	non dans un dispositif FOAD	37
Tableau 19 :	Répartition des formateurs permanents interrogés inscrits ou	
	non dans un dispositif FOAD en fonction du genre	
	et du statut	38

Tableau 20:	Répartition des formateurs permanents interrogés inscrits ou	J
	non dans un dispositif FOAD en fonction du statut	138
Tableau 21:	Répartition de la population d'origine des formateurs	
	permanents inscrits ou non dans un dispositif FOAD par	
	GRETA	139
Tableau 22 :	Répartition des formateurs interrogés inscrits ou non dans un	n
	dispositif FOAD en fonction du GRETA et de la population	
	globale des formateurs permanents	140
Tableau 23:	Répartition des formateurs interrogés en fonction du domain	е
	d'intervention	141
Tableau 24:	Répartition des domaines d'intervention en fonction des	
	GRETA	142
Tableau 25:	Croisement des formateurs interrogés en fonction du domair	ne
	d'intervention et de leur inscription ou non dans un dispositif	
	FOAD ; pourcentage en ligne	144
Tableau 26:	Répartition des diplômes obtenus en fin de parcours scolaire	es
	par voie initiale	145
Tableau 27:	Répartition des types de diplôme final en fonction du statut	146
Tableau 28:	Répartition des types de diplôme final en fonction du domain	
	d'intervention	147
Tableau 29 :	Répartition des types de diplôme final en fonction de la	
	participation ou non du formateur dans un dispositif FOAD	
Tableau 30 :	Usages TIC	167
Tableau 31:	Nombre de modalités citées pour la variable usage des TIC.	168
Tableau 32 :	Classification du nombre de modalités citées pour la variable	
	usage des TIC	169
Tableau 33:	Croisement entre la classification du nombre de modalité cité	
	et les usages des TIC	
	Classification du nombre de modalités citées par GRETA	171
Tableau 35:	Classification du nombre de modalités citées en fonction de	
	l'inscription ou non à un dispositif FOAD	172

Tableau 36	: Classification du nombre de modalités citées et abonnement	ou
	non de newsletter	173
Tableau 37	: Classification du nombre de modalités citées et participation	à
	des forums ou à des chats professionnels	173
Tableau 38 :	Typologie intermédiaire des formateurs	175
Tableau 39 :	Synthèse des trois segments	195
Tableau 40	: Nombre de formateurs identifiés TIC, FOAD et ou maintenar	псе
	informatique cité par un des trois groupes en fonction de sor	1
	appartenance, de son segment	213
Tableau 41	Représentation du temps de travail des formateurs par	
	segments	224
Tableau 42	: Nombre de formateurs par segments qui indiquent créer des	
	outils pédagogiques	230
Tableau 43	: Synthèse des formes de communication par segments selon	
	le discours TIC	261
Tableau 44	: Synthèse des formes de communication par segments selon	ì
	le discours sur les autres segments	265
Tableau 45	: Synthèse des formes de communication par segments selon	l
	le discours sur le temps de travail	269
Tableau 46	: Synthèse des formes de communication par segments selon	l
	le discours sur la création d'outils pédagogiques	273
Tableau 47	: Synthèse des formes de communication par segments selon	l
	le discours sur le partage des outils pédagogiques	276
Tableau 48	: Synthèse des formes de communication par segments selon	l
	le discours sur l'implication, la connaissance des dispositifs	
	FOAD	280
Tableau 49	: Synthèse des formes de communication par segments selon	l
	le discours sur les CFC	283
Tableau n°5	0 : Récapitulatif des définitions de situation selon les trois	
	groupes	286

TABLE DES FIGURES

Figure 1. — Interactions autour des TIC, de la FOAD	290
Figure 2. — Interactions autour de la création de supports pédagogiques.	292
Figure 3. — Relations avec le (ou les) CFC	294
Figure 4. — Schéma global des interactions	296

INTRODUCTION GENERALE

Depuis deux décennies, les innovations techniques ont intégré progressivement toutes les sphères de nos activités aussi bien professionnelles que non-professionnelles. Et celle de l'éducation et de la formation n'a pas été étanche à ce phénomène. Aujourd'hui, les Technologies d'Information et de Communication (TIC) apportent une interactivité inédite et de nouvelles potentialités techniques qui provoquent un certain nombre de transformations dont des mutations identitaires importantes dans l'ensemble des pratiques en formation entendues au sens large.

Plus que les enseignants, les formateurs sont confrontés à l'introduction des TIC dans leurs pratiques quotidiennes. La formation continue constitue notamment l'un des secteurs d'activité de la sphère éducative dans laquelle l'introduction des TIC est la plus prégnante. Dans le réseau des GRETA, on peut citer la mise en place, dès 1994, du programme FORE¹ (Formation ouverte et Ressources Educatives) au sein des APP² (Atelier de Pédagogie Personnalisée) dont l'objectif était notamment d'anticiper le développement des TIC par la mise en place d'outils multimédia dans le cadre de l'individualisation de la prestation qui était proposée.

Depuis, ces outils comme la réflexion sur l'intégration de ces derniers dans la pratique formative ont largement évolué. De nombreux GRETA se sont lancés dans l'aventure de la formation ouverte et à distance (FOAD) et différents dispositifs ont vu le jour à travers les différentes académies.

« La situation du champ de la formation est donc marquée par des essais multi-formes et des tâtonnements, à travers lesquels se joue une innovation à la fois d'ordre technique, sociale, économique et culturelle. [...] Celle-ci bien entendu affecte le rôle des acteurs du procès de formation, et tout particulièrement celui du formateur et de l'apprenant » (Fichez E., 2000, p70).

¹ programme initié et développé conjointement par l'Etat et certains Conseils régionaux

² Basés sur une démarche pédagogique innovante, les APP proposent, depuis leur création en 1983, des prestations individualisées de courte durée pour des publics très divers. Ils occupent une place originale dans le paysage de l'insertion, de l'accès à l'emploi et de l'éducation permanente.

Les rapports entre technologies et éducation sont complexes. Ils ne résultent pas de la simple « présence » d'outils techniques au sein du processus éducatif mais de l'importation parallèle de concepts et de logiques nouvelles en éducation (Hélène Papadoudie, 2000 ; Baillat G., 2002).

« Les standardisations en cours en matière de d'apprentissage en ligne privilégient certains modèles occidentaux, pas tous. Il convient d'apprécier à sa juste mesure la violence que cela peut représenter au moment où les différentes aires culturelles s'emparent des logiciels ouverts et formalisent leurs propres modèles de pensée. » (Perriault J., 2002, p252)

En outre, l'influence des TIC sur l'activité des formateurs a déjà été largement étudiée en termes de nouveaux métiers, nouvelles compétences (bouleversement des pratiques, référentiel de compétences...). Mais, à notre connaissance, peu de travaux interrogent les transformations identitaires des formateurs induites par l'introduction des TIC, et encore moins celles des formateurs de GRETA. Nous avons donc souhaité investir ce domaine en investiguant plus particulièrement l'influence des TIC sur le processus de re-composition permanente du groupe professionnel des formateurs en termes de mutations identitaires.

L'objectif général de cette thèse est donc de montrer comment les TIC participent à la dynamique des groupes professionnels et d'apporter ainsi notre contribution à une des préoccupations de la sociologie des professions par l'apport des sciences de l'information et de la communication.

Cette thèse a été effectuée au sein du laboratoire AEP — Analyse et Evaluation des Professionnalisations— (EA 3313)³ qui travaille autour d'une thématique centrale : l'analyse et l'évaluation des professionnalisations. L'équipe de chercheurs (25) de ce laboratoire est regroupée autour de trois disciplines : Sociologie, Sciences de l'Education, Sciences de l'Information et de la Communication. Cette pluridisciplinarité d'investigations: s'inscrit dans trois champs la professionnalisation et l'évaluation dans l'enseignement, l'évaluation et le

_

³ Dirigé par D. POTOCKI MALICET, Professeur des Universités

développement des compétences liés à l'évolution des métiers, et l'introduction des technologies émergentes dans le travail.

La présente étude repose sur cet esprit d'interdisciplinarité. L'originalité de ce travail de recherche réside donc dans la combinaison de plusieurs référenciations théoriques et méthodologiques issues des trois disciplines ainsi que dans la mobilisation des paradigmes interactionniste et systémique. La professionnalisation est ici envisagée à la lumière des travaux issus de la sociologie interactionniste des professions. Les TIC dans la sphère éducative sont abordées par la perspective socio-constructiviste des sciences de l'éducation. Enfin, l'approche interactionniste-systémique développée dans le champ de la communication interpersonnelle des sciences de l'information et de la communication est convoquée pour analyser les interactions entre les segments, définis ici comme des acteurs collectifs.

Tout d'abord, la sociologie des professions telle qu'elle est mobilisée ici relève du courant interactionniste issu de l'école de Chicago (Hughes E.C., Strauss A. etc.). Leurs travaux de recherche sur les groupes professionnels les plus divers appréhendent différemment et dépassent la séparation fonctionnaliste *profession-occupation*. Le groupe professionnel se définit donc comme une entité composite, constituée de segments, de réalités professionnelles distinctes en négociation, en compétition permanente. En outre, la professionnalisation d'un groupe professionnel résulterait des configurations relationnelles entre les segments qui s'affrontent et opèrent différentes stratégies en fonction de leur position au sein du groupe. La professionnalisation, dans ce cadre, n'est pas un phénomène statique. C'est bien un construit social dynamique, constamment mobilisé et investi par des acteurs sociaux en rapport de « pouvoir » les uns face aux autres.

Le développement des TIC provoque de nombreux changements dans la société, parmi lesquels ceux relatifs aux transformations affectant les conditions de l'apprentissage en ou hors milieu scolaire et sur l'activité (l'occupation) « formateur ». Nous privilégierons la perspective socio-constructiviste des sciences de l'éducation qui interroge l'intégration des Technologies d'Information et de

Communication pour l'Enseignement (TICE) comme un élément fondamental de la modification des pratiques (Monique Linard, 1996 ; Tardif J., 2000). Toutefois, précisons que notre étude ne porte pas sur les conditions d'apprentissage, ni sur les nouveaux dispositifs de formation médiatisée. En outre, ce travail de recherche se focalise uniquement sur les formateurs et non sur les apprenants ; et il ne se positionne pas tant au niveau des pratiques de ce groupe qu'au niveau des interactions entre les « segments » du groupe.

Cette étude porte donc sur les stratégies collectives inférées par l'introduction des TIC dans la construction sociale du groupe professionnel et notre travail consiste à analyser les interactions entre ces acteurs sociaux. Aussi, nous nous proposons de solliciter les sciences de l'information et de la communication et sa perspective systémique-interactionniste des communications. L'école de Palo Alto (Bateson G., Watzlawick P. etc.) combine deux approches distinctes : interactionniste d'une part et systémique d'autre part pour proposer une approche théorique de la communication et des relations humaines en rupture avec celle que l'on a communément l'habitude de mobiliser : le parangon de la communication et son modèle émetteur-récepteur. La communication est appréhendée dans ce travail non pas dans son aspect transmission mais comme la participation d'un acteur (individuel ou collectif) à un ensemble de communications. Le modèle de référence ici est bien le modèle développé par Winkin Y. (1981) celui de l'orchestre : un individu participe, comme un musicien, à une performance collective, dont la partition n'est pas écrite, mais construite au fur et à mesure.

Dans ce cadre, nous nous proposons donc de présenter notre recherche en quatre parties reprenant tout d'abord les bases conceptuelles et méthodologiques dans lesquelles s'inscrit cette étude, puis la segmentation définie par les usages TIC et enfin les résultats de l'analyse systémique des communications.

La première partie vise à exposer l'ensemble des éléments nous permettant de présenter notre problématique. Dans le premier chapitre, nous exposerons les références théoriques mobilisées que nous articulerons pour construire le cadre théorique. Le second présente l'objet d'étude, les formateurs d'une part et l'influence des TIC sur les formateurs d'autre part. Nous y exposerons succinctement les recherches déjà effectuées dans ce domaine.

La deuxième partie intitulée « cadre d'analyse », divisée en deux chapitres, reprend les éléments méthodologiques : la présentation de l'organisation référente de ce travail —les GRETA—, les différentes méthodologies et outils utilisés ainsi que la constitution et la présentation du corpus.

La troisième partie a pour objectif de présenter la typologie réalisée des acteurs en présence, et particulièrement une typologie des différents segments définie en fonction de l'usage TIC des formateurs.

Enfin, la quatrième et dernière partie, découpée en deux chapitres, expose l'analyse systémique des communications réalisée. L'objectif de cette partie est de révéler et de comprendre les jeux d'interactions entre les segments d'un groupe professionnel. L'analyse systémique opérée consiste, dans un premier temps, à identifier et organiser les différentes « formes de communication » développées par les trois segments, puis dans un deuxième temps à les interpréter, pour enfin comprendre le fonctionnement du système de communication entre les trois segments constitutifs du groupe professionnel, et donc découvrir l'objet de la négociation en cours.

PREMIERE PARTIE PROBLEMATISATION

INTRODUCTION DE LA PARTIE

S'interroger sur la professionnalisation, nous le verrons, c'est se questionner sur ce qui façonne les groupes professionnels. Les processus sociaux de construction et de reconstruction des groupes professionnels sont complexes. Pour Demailly L. (1994, p.315), on peut repérer dans la littérature quatre manières d'étudier ces processus :

- l'évolution des caractéristiques individuelles et des trajectoires biographiques,
- l'évolution des tâches,
- l'intervention de groupes professionnels voisins,
- et le travail de construction identitaire.

Nous verrons que notre étude se positionne dans cette dernière direction de construction/reconstruction identitaire individuelle et collective des acteurs d'un groupe professionnel.

Par son caractère massif et transversal, le développement des TIC provoque de nombreux changements dans la société et notamment dans le monde de la formation. L'objectif de notre thèse est de mettre en évidence les mutations d'un groupe professionnel, et notamment celui des formateurs, liées à l'intégration des TIC dans la sphère professionnelle.

Le point de vue qui est adopté ici privilégie un éclairage original du processus de professionnalisation par la mobilisation d'une approche interactionniste-systémique issue des Sciences de l'Information et de la Communication qui nous semble être une des voies d'appréhension des phénomènes sociaux comme le rapport entre technologie et fait professionnel⁴.

Cette première partie vise à exposer l'ensemble des éléments sur lequel repose et se construit le processus de problématisation de notre travail de recherche. Elle s'articule en deux chapitres.

⁴ nous utilisons cette notion de Dubar C. (1994) à la place de « profession », terme qui peut, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, prendre divers sens en fonction des contextes et des courants théoriques

Le premier, intitulé cadre théorique, se propose d'articuler deux référenciations théoriques distinctes issues de deux disciplines : la Sociologie et les Sciences de l'Information et de la Communication. Nous reprendrons les principes généraux des champs interrogés pour une présentation succincte et en développerons les éléments essentiels à notre réflexion. Ce chapitre met également l'accent sur un aspect important de la recherche : la richesse du partage des connaissances entre les disciplines. En effet, nous ne manquerons pas de montrer les liens filiaux qui existent entre les deux perspectives que ce travail rassemble et agence.

Le deuxième chapitre, comme son titre l'indique, cherche à exposer le champ d'observation de notre étude sur le processus de professionnalisation. Nous présentons donc ici le troisième axe théorique de cette recherche. Notre thèse s'inscrit dans la lignée des différents travaux de recherche sur les formateurs réalisés tant par des sociologues que par des chercheurs en Sciences de l'Education. En outre, l'influence des TIC sur les formateurs est envisagée ici dans la perspective socioconstructiviste développée dans les Sciences de l'Education.

Au terme de la présentation de notre cheminement théorique, nous présenterons la question centrale, et les hypothèses qui guident ce travail de recherche.

CHAPITRE 1

CADRE THEORIQUE

Introduction

Ce chapitre a pour objectif de présenter les éléments conceptuels qui sous-tendent ce travail de recherche. Comme il a déjà été précisé, notre thèse se propose de mobiliser les Sciences de l'Information et de la Communication pour apporter des éléments de réponse à une des préoccupations de la sociologie des professions, la professionnalisation.

Ce chapitre s'organise donc naturellement autour de la présentation des perspectives théoriques convoquées dans ces deux disciplines.

En premier lieu, nous exposons ce qui est au cœur de notre étude, l'approche interactionniste-systémique, développée par les Sciences de l'Information et de la Communication, et plus particulièrement l'école de Palo Alto. Puis, dans un deuxième temps, c'est un voyage au cœur de la Sociologie des Professions que nous invitons le lecteur, et plus particulièrement au sein du courant interactionniste de cette sociologie anglo-saxonne.

Enfin, en guise de conclusion, ces deux référenciations théoriques vont être articulées ensemble. Nous montrons que le processus de professionnalisation tel que nous l'avons défini peut être interrogé par une analyse systémique des communications entre les segments, entendus comme des acteurs collectifs, qui constituent le groupe professionnel.

I- Ancrage dans les Sciences de l'Information et de la Communication

L'école de Palo Alto est une dénomination générique pour désigner des chercheurs de différentes disciplines ayant travaillé ensemble à l'université et au Mental Research Institute (MRI) d'une petite ville —Palo Alto— dans la banlieue sud de San Francisco. Ce n'est que dans les années 1980 qu'en France, ces idées seront diffusées par l'intermédiaire d'un ouvrage de Winkin Y. (1981). Ce courant propose une perspective théorique de la communication et des relations humaines, en rupture avec celles qui l'ont précédée. En effet, l'originalité de ce « collège invisible », est de mettre en perspective, de combiner deux approches distinctes : interactionniste d'une part et systémique d'autre part.

Dans un premier temps, nous verrons succinctement comment Bateson G. fondateur de ce courant en vient à appréhender ses recherches par le biais de l'interactionnisme. Dans un deuxième temps, nous aborderons l'approche systémique, pour ensuite visiter quelques concepts forts de la théorie de communication de l'école de Palo Alto. Chemin faisant, nous argumenterons le choix de notre positionnement systémique-interactionniste au sein des SIC par la convocation du modèle communication-participation —dans lequel la communication est entendue comme la participation à un échange impliquant une démarche systémique —, par rapport au modèle dit télégraphique —dans lequel la communication s'entend comme la transmission d'un message d'un émetteur à un récepteur, impliquant une démarche analytique—.

I-1 L'approche interactionniste

Il ne s'agit pas ici de proposer une histoire dynamique des Sciences Humaines par l'enchaînement, l'imbrication des courants, les amitiés ou inimitiés de chercheurs de différentes disciplines. Néanmoins, il est intéressant de noter qu'autour de la figure de proue du fondateur, de ce qu'il est aujourd'hui courant d'appeler « l'école de Palo Alto » Bateson G., on trouve au tout début, Birdwhistell R, Hall E., Goffman E..

« Si l'on examine leur biographie de plus près, on voit apparaître un réseau de trajectoires croisées, des universités et des centres de

recherches communs et finalement une très grande interpénétration conceptuelle et méthodologique » précise Winkin Y. (1981); et de continuer, « C'est ainsi par exemple que Goffman est un temps élève de Birdwhistell à Toronto et reçoit une formation quasi identique à celle de celui-ci à l'Université de Chicago; Hall et Birdwhistell reçoivent leur formation linguistique des mêmes maîtres; Birdwhistell travaille très fréquemment avec Bateson... » (pp.20-21).

Bateson G. s'entoure donc de trois figures importantes de la sociologie interactionniste de l'école de Chicago, « seconde génération »⁵. Cette mouvance sociologique américaine s'inspire et se réclame des thèses du sociologue Simmel G., du philosophe Dewey J. et du psychosociologue Mead G.H. que l'on peut synthétiser, en étant quelque peu caricatural, par l'idée que la réalité sociale ne s'impose pas telle qu'elle aux individus ou aux groupes, mais qu'elle est en permanence modelée et reconstruite par les individus eux-mêmes à travers leurs processus d'interaction. Cette sociologie s'oppose en cela à la sociologie fonctionnaliste et d'une manière générale à la perspective durkeimienne, dans laquelle les structures et les faits sociaux préexistent, sont des donnés qui contraignent les individus.

Mead G.H. est au cœur de la source théorique de référence de l'interactionnisme. L'auteur, à partir de ses réflexions sur la socialisation va construire sa théorie sur la construction de « Soi » qui serait le produit d'une « conversation », d'une tension entre le « Moi », où les normes et les règles de la vie sociale sont assimilées et le « Je », théâtre du sujet, où toute son individualité avec sa créativité, sa spontanéité se donne en spectacle. Il s'oppose ainsi au modèle classique d'une socialisation par inculcation sur un sujet passif en proposant un nouveau modèle présentant le sujet comme actif.

Avec Mead G.H., on quitte la perspective positiviste sous la forme de stimulus réponse du modèle de l'inculcation pour la perspective constructiviste sous la forme d'interprétation, d'interaction sujet-sujet, sujet-objet. Dès sa prime enfance, dans le

⁵ Pour les différencier des précurseurs jusque dans les années 1920 avec Thomas W., Park R., Burgess E. notamment, ceux de la première génération des années 1930-1940 (« la deuxième école de Chicago ») : Blumer H.G., Hughes E.C., Redfield R. entre autres). Dans la seconde génération, des années 1950-1960, on retrouve aussi Strauss A., Bucher R. et Becker H. disciples de Hughes E.C..

jeu, l'enfant par une identification à des « autruis significatifs » (père, mère...) et une interprétation des « gestes significatifs » (tendre la main à un autre qui, en retour, vous tend la main etc.) va se construire. Progressivement, cette construction s'opère par une identification symbolique où l'identification bascule de « l'autrui significatif » à « l'autrui généralisé » —le groupe d'appartenance—. Les « conversations » entre le « moi » et le « je » s'atténuent ; le « soi » est achevé et se conçoit alors en tant que « je ».

Dans son livre fondamental, L'esprit, le Soi et la Société, Mead G. H. (1963) montre l'émergence de ces trois instances autour du processus de l'interaction. Il ne part pas du principe que tout individu est déjà doté d'une conscience propre et de facultés de symbolisation prédonnées. Pour l'auteur, l'individu, le « Soi » n'existe que par et dans les interactions sociales.

« Le geste d'un organisme et la réaction adaptative d'un autre, dans l'acte social, font apparaître la relation entre le geste comme commencement de l'acte donné et le résultat de cet acte auquel se réfère le geste. » (Mead G. H., 1963, p.67).

Nous avons ici l'idée d'interrelation entre les individus —des individus reliés entre eux— et, corrélativement, l'idée d'une co-construction de la « réalité », qui serait le produit de cette interrelation, de cette interaction sociale. L'interactionnisme s'inscrit dans le paradigme constructiviste, puisque c'est dans l'interaction qu'il y a construction de la réalité sociale ; le sens émerge de l'interaction. Les faits sociaux ne sont donc pas des donnés, mais bien des constructions sociales, produits de l'interaction.

I-2 L'approche systémique

I-2-a Le développement de la systémique

Issu de différents domaines comme la biologie, les mathématiques, la physique ou l'ingénierie, le concept de système s'est construit aux États-Unis depuis les années

1940. Dans un bref aperçu historique du développement de la systémique, nous retiendrons de ces différents domaines les apports significatifs de Bertalanffy L. von., Wiener N., Shannon C.E. et Weaver W..

Le biologiste Bertalanffy L. von. (1973) propose, dès 1937, le concept de « système ouvert » qu'il fera évoluer vers une « théorie générale des systèmes ». Citant Von Bertalanffy L., Le Moigne J-L. (1977) écrit :

« de tout ce qui précède se dégage une vision stupéfiante, la perspective d'une conception unitaire du monde jusque là insoupçonnée. Que l'on ait affaire aux objets inanimés, aux organismes, aux processus mentaux ou aux groupes sociaux, partout des principes généraux semblables émergent » (p.59).

Selon l'auteur, un système est un ensemble dont les éléments sont en interaction dynamique ; ensemble qui ne peut être réduit à la somme de ses parties, à la somme de ses éléments.

Wiener N., de son côté, dans les années 1940, avec ses travaux sur les canons antiaériens, propose que :

« pour contrôler une action finalisée (orientée vers un but), la circulation de l'information nécessaire à ce contrôle doit former « une boucle fermée permettant d'évaluer les effets de ses actions et de s'adapter à une conduite future grâce aux performances passées » » (de Rosnay, 1975, p.89).

Il présente ainsi son concept de boucle de rétroaction négative ou positive applicable sur les machines et, nous allons le voir, dans bien d'autres domaines. La cybernétique est née (Wiener, 1962) avec pour objectif l'étude des régulations au niveau des organismes vivants et des machines construites par l'homme.

Progressivement, les recherches interdisciplinaires se forment et tentent d'appliquer ces principes à la sociologie, aux sciences politiques ou à la psychiatrie. Bateson G. sera, notamment, un des premiers à adapter l'approche systémique à l'étude des relations humaines.

« Ce sera un des grands mérites de G. Bateson que d'avoir perçu, dès 1949, l'enjeu épistémologique et culturel considérable de l'émergence de ces nouvelles sciences : « De nos jours enfin, avec la découverte de la cybernétique, de la théorie des systèmes et de la

théorie de l'information, nous commençons à avoir une base formelle nous permettant de concevoir l'esprit et de réfléchir à tous ces problèmes d'une façon qui eût été considérée comme absolument hétérodoxe entre 1850 et la seconde guerre mondiale » (p.275).

Ces lignes sont écrites en 1970, mais les Mémoires de Bateson nous disent combien ce jeune ethnologue fut impressionné par la découverte de la notion de feed-back présentée pour la première fois dans son contexte cybernétique à la conférence de Macy Foundation de 1942 » (Le Moigne J-L., 1994, p.206).

Dans les mêmes moments, Shannon C. et Weaver W. (1949) publient un ouvrage sur « la théorie mathématique de la communication » et élaborent ainsi une théorie de l'information. Dès lors, on reconnaît que l'information peut être traitée par une machine, une plante, un animal, un individu. A l'origine, pour les auteurs, le concept d'information considère uniquement l'énergie qui circule dans une voie de communication. Toutefois, leur théorie sera reprise, déformée pour devenir le parangon de la Communication, le modèle «tout puissant» des Sciences de l'Information et de la Communication, plus connu sous le nom de modèle émetteurrécepteur, ou modèle télégraphique. La communication est présentée comme un processus responsable de la transmission d'informations, sous forme de messages, entre un émetteur et un récepteur par le biais d'un ou de plusieurs réseaux qui agissent comme supports. Le message est constitué de symboles structurés selon certaines règles. Il est codé, émis par une source puis transporté par un canal. A l'autre bout du réseau, le message est reçu, décodé et traduit en informations significatives par le destinataire. Des perturbations, appelées « bruits », peuvent intervenir au niveau de la transmission et en altérer le sens du message.

Cette présentation (non exhaustive et quelque peu caricaturale) de la systémique montre la naissance de deux courants des SIC complètement opposés d'un point de vue épistémologique, dont l'un aura, et a encore, la primauté dans la manière de concevoir la communication (le modèle émetteur-récepteur). D'un côté, certains auteurs restent dans le paradigme positiviste de l'époque pour expliquer les phénomènes qu'ils observent et en développer une théorie. D'autres vont vouloir voir

les phénomènes sous un autre angle, construire une autre manière de voir le « monde », et donc s'inscrire dans un autre paradigme dont ils vont poser les fondations.

D'un côté, le modèle télégraphique, très mécaniste, présente l'information, le sens du message comme un donné, c'est-à-dire que le sens est là, présent dès le départ, dans le message. De plus, il se réfère implicitement à une conception linéaire de la causalité (impact du message) et à la recherche de lois explicatives (effets des messages) caractéristiques d'un positionnement épistémologique positiviste qui sollicite de fait une approche analytique.

De l'autre, nous aurons, suite aux recherches effectuées par l'école de Palo Alto, le modèle de l'orchestre (développé par Winkin Y., 1981), dans lequel la transmission d'information a laissé la place à la notion de participation. La communication est entendue ici comme la participation d'un acteur (individuel ou collectif) à un ensemble de communications ou à un système de relations ; un individu participe, comme un musicien, à une performance collective dont la partition n'est pas écrite, mais sera construite au fur et à mesure. On a quitté la préoccupation du contenu et de ses effets pour s'intéresser à la structuration d'un ensemble de relations entre des acteurs. On est alors dans une approche systémique de la communication, qui se réfère notamment à une conception circulaire de la causalité (Mucchielli A., 1998, 2004).

Comme nous venons de le montrer, les approches analytique et systémique sont fondées sur des postulats épistémologiques différents. Elles proposent donc deux manières de percevoir la « réalité » , et utilisent des méthodologies qui leur sont propres. Avec de Rosnay J. (1975, p.110), établissons une esquisse de comparaison des approches analytique et systémique, dont nous ne retiendrons que quelques éléments qui semblent distinctifs pour notre argumentaire (cf Tableau 1).

Approche analytique	Approche systémique
Isole : se concentre sur les éléments	Relie : se concentre sur les interactions entre les éléments.
Considère la nature des interactions.	Considère les effets des interactions
S'appuie sur la précision des détails.	S'appuie sur la perception globale.
Approche efficace lorsque les interactions sont linéaires et faibles.	Approche efficace lorsque les interactions sont non linéaires et fortes.
Connaissance des détails, buts mal définis.	Connaissance des buts, détails flous.

Tableau 1 : Les approches analytique et systémique (de Rosnay J., 1975)

I-2-b Quelques principes généraux de la systémique

Avant de présenter l'école de Palo Alto et sa manière d'appliquer la démarche systémique au domaine des relations humaines, décrivons rapidement ce qu'est un système et quelques principes généraux de la systémique qui seront repris, arrangés, adaptés par l'école de Palo Alto.

Le mot système, vient du grec « systema » qui signifie « ensemble organisé ». Selon Bertalanffy L. von. (1973), un système est « un complexe d'éléments en interaction » (p53); pour de Rosnay J. (1975), « un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but » (p.93); pour Morin E. (1977), c'est une « unité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions, ou individus » (p.102); ou pour Le Moigne J-L. (1977) c'est « un objet qui, dans un environnement, doté de finalités, exerce une activité et voit sa structure interne évoluer au fil du temps, sans qu'il perde pourtant son identité unique » (p.61). Selon les auteurs, on voit donc que la notion de système implique les idées d'organisation et d'ordre, et présente des propriétés comme : l'émergence, l'interaction, l'interdépendance, la finalité, l'identité et l'évolution.

En outre, un système renvoie à l'idée de totalité, mais d'une totalité atomisée et donc, avec des éléments (des parties) qui se distinguent de leur environnement. Les éléments ne sont pas isolés mais bien reliés les uns aux autres en fonction de toute une série de lois, de règles, de processus propres au champ auquel appartient le système considéré. Ils sont reliés entre eux par un réseau de communication qui permet la circulation d'énergie, de matières, d'informations entre les différentes unités. C'est l'aspect fonctionnel d'un système qui implique l'idée de transformation et de contrôle continu par le biais de boucles de rétroaction (ou feed-back). De plus, comme le système est en communication avec son environnement, il y a des entrées (inputs ou entrants) —c'est l'action de l'environnement sur le système— et il y a des sorties (outputs ou extrants) —c'est l'action du système sur l'environnement—.

Le caractère unitaire du système n'est pas lié aux interactions elles-mêmes, mais bien à l'organisation de ces interrelations, aux principes organisateurs qui hiérarchisent et agglomèrent. Ces principes organisateurs sont simultanés et non pas antérieurs aux interactions. Ils sont liés aux conditions qui gouvernent la genèse d'interrelations.

Le principe de totalité

Un système est un ensemble, un tout, constitué d'éléments indépendants. On ne peut donc pas réduire le système à la somme de ces éléments. Ainsi, pour en comprendre le fonctionnement, il est nécessaire de se situer au niveau du système, au niveau de la totalité et non pas au niveau de ces éléments. En effet, analyser au niveau des éléments reviendrait à procéder à une explication en termes de cause à effet —action d'un élément sur un autre—. Or, comme les éléments sont en interrelations, la conception linéaire de la causalité ne convient plus. Il s'agit donc de passer au niveau supérieur, au niveau du système lui-même. D'ailleurs, pour Watzlawick et al. (1972):

« tant que la science a eu pour objet des relations causales linéaires, univoques et progressives, des phénomènes fort importants sont restés à l'extérieur de l'immense territoire conquis par la science depuis les quatre derniers siècles » (pp.24-25).

Le principe de rétroaction

C'est un processus qui vise à provoquer une action correctrice (en sens contraire) pour rétablir le système dans son état. Ce principe est généralement associé à la notion de régulation. La rétroaction, l'effet retour (feed-back) est à la base de tous les processus de régulation. On parle généralement de boucles de régulation, avec des actions et rétroactions successives.

Le principe d'homéostasie

Un système ouvert tend à maintenir un état de stabilité malgré les changements extérieurs. C'est le principe d'homéostasie. Très fortement lié au principe de rétroaction et de régulation d'un système, l'objectif est de maintenir l'équilibre du système, de parvenir à une organisation stable. D'une manière caricaturale, l'homéostasie permet au système de conserver et de protéger son identité malgré les « agressions » de l'environnement.

Le principe d'équifinalité

Ce principe, définit par Bertalanffy L. von. (1973), soutient que c'est la structure d'un système ouvert ici et maintenant qui importe, plutôt que l'historicité ou la genèse de celui-ci ou de ses éléments. Aussi, c'est plus la structuration des relations au moment de l'analyse qu'il faut étudier —cela rejoint ce qui a été dit auparavant sur la distinction entre les analyses diachronique et synchronique—. L'approche systémique privilégie donc une perspective synchronique de l'étude d'un système.

I-3 L'école de Palo Alto

I-3-a La combinaison du systémique et de l'interactionnisme et le modèle de l'orchestre⁶

Comme nous l'avons vu, l'originalité de l'école de Palo Alto réside dans la mise en perspective de plusieurs approches, notamment celles de la systémique et de l'interactionnisme. En effet, l'école de Palo Alto semble être un pur produit de la transdisciplinarité. Le fondateur Bateson G., zoologue, anthropologue, éthologue, sera notamment influencé par le mathématicien et père de la cybernétique, Wiener N., par le biologiste Bertalanffy L. von. et sa théorie générale des systèmes, par le psychiatre, fondateur d'une nouvelle hypnose, Erickson M.H., par le linguiste (et ami⁷) Birdwhistell R., par le sociologue Goffman E. et bien d'autres encore. Le Moigne J-L (1994) précise notamment que « la théorie batesonnienne de la communication part de la représentation des comportements (le niveau C de Weaver) qu'elle propose d'axiomatiser et d'interpréter » (p.208).

On parle d'école, notamment parce que Bateson G. et ses compagnons vont construire les bases d'une nouvelle façon d'observer, de penser les relations humaines en complète rupture épistémologique avec celle de l'époque. Bateson et les autres souhaitent appréhender les phénomènes de la communication interpersonnelle sous un autre angle, sans passer par le modèle télégraphique de Shannon qui ne leur semble pas pertinent. Cette aspiration d'appréhender la communication autrement les rapproche et leur permet de créer un véritable groupe de recherche autour de ce consentement.

« Ce consensus se fonde sur une opposition à l'utilisation en sciences humaines du modèle de la communication de Shannon. Selon ces chercheurs, la théorie de Shannon a été conçue par et pour des ingénieurs des télécommunications et il faut leur laisser. La communication doit être étudiée dans les sciences humaines selon un modèle qui leur est propre. » (Winkin Y., 1981, p.22)

⁶ Elaboré par Winkin Y. (1981) à partir des travaux des membres de l'école de Palo Alto

⁷ Précisé par Schefflen dans un entretien, Winkin Y., 1981, p21

Bateson G. aura été le premier à adapter l'approche systémique à l'étude des relations humaines et de la combiner avec l'interactionnisme, permettant ainsi de modéliser les types d'interactions sociales dans des contextes bien définis. D'autre part, en introduisant les notions issues du champ de la cybernétique que sont les phénomènes de rétroactions et le principe d'homéostasie, Gregory Bateson posait alors les bases d'une théorie générale de la communication.

« Selon eux, la complexité de la moindre situation d'interaction est telle qu'il est vain de vouloir la réduire à deux ou plusieurs « variables » travaillant de façon linéaire. C'est en termes de niveaux de complexité, de contextes multiples et de systèmes circulaires qu'il faut concevoir la recherche en communication » (Winkin Y., 1981, p.25).

Progressivement, chacun des membres de l'école de Palo Alto apportera sa contribution pour construire une théorie de la communication, qualifiée de « nouvelle communication » (Weakland J.H., 1967), d'une méthodologie du changement et d'une pratique thérapeutique.

Dans leurs travaux, les chercheurs de ce « collège invisible » feront régulièrement appel à la métaphore de l'orchestre pour décrire cette vision « moderne » de la communication.

« L'image de la partition invisible rappelle plus particulièrement le postulat fondamental d'une grammaire de comportement que chacun utilise dans ses échanges les plus divers avec l'autre. C'est en ce sens que l'on pourrait parler d'un modèle orchestral de la communication par opposition au « modèle télégraphique » » (Winkin Y., 1981, pp.25-26).

Dans ce modèle, on voit bien que l'on a quitté la préoccupation du message, de la transmission d'information vers une communication entendue comme un phénomène social, entendue comme la participation d'un individu à une communication, et non plus comme la transmission d'un message d'un émetteur à un récepteur.

Dans ce cadre, la communication est comprise comme un processus social. Au-delà des échanges verbaux, non verbaux entre deux individus, cette approche étend les

⁸ L'expression *la nouvelle communication* est due à John H. Weakland (« Communication and Behavior— an introduction », introduction au numéro spécial de l'American Behavioral Scientist, consacré à la communication et dirigé par John H. Weakland, 1967) Cité par Winkin Y., 1981

situations de communication à l'ensemble des comportements en interaction, que les chercheurs assimilent à la communication; d'où "tout est communication" pour reprendre un des axiomes d'un ouvrage intitulé « une logique de la communication » (Watzlawick P., Beavin J., Jackson Don D., 1972). D'ailleurs, la rencontre avec Watzlawick P. se révélera déterminante. Non seulement en termes de diffusion des idées de l'école, mais surtout en termes de théorisation. Docteur en philosophie et diplômé en psychanalyse, il va pousser les notions jusqu'à leurs limites pour affiner cette théorie de la communication.

I-3-b La théorie de la communication

La théorie est, malheureusement, souvent résumée et caricaturée aux seuls axiomes connus, tels que « tout est communication » ou « on ne peut pas ne pas communiquer » (Watzlawick P. et al., 1972). Pour mieux la circonscrire, nous partirons de la célèbre définition de la communication dans laquelle on perçoit nettement la filiation avec la thèse de Mead G.H., pour présenter les propriétés interactionnistes de la communication : « toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier » (Watzlawick P. et al., 1972, p.52). Ensuite, nous aborderons les propriétés systémiques de la communication telles que les chercheurs de ce collège invisible les présentent.

I-3-b-i Les propriétés interactionnistes de la communication : le primat de la relation

Pour ces chercheurs, c'est bien l'interaction, la relation qui prime. Les pensées de Mead G.H. sont véritablement le point de départ de leur réflexion. Ce primat de la relation permet de définir quelques points importants de ce courant.

Deux niveaux de sens dans un message

Tout message comporte deux niveaux de sens. Il y a d'un côté le contenu — transmission d'information sur un sujet, un sentiment... c'est ce qui est dit— et de l'autre la relation entre les individus —transmission d'information sur le sens de la relation... c'est ce qui se fait dans la relation—. Entre les deux sens, il peut y avoir congruence ou discordance : congruence si le contenu est en cohérence avec la relation—si ce qui est dit en termes de contenu correspond à ce qui est dit en termes de comportement, de relation—; discordance quand le contenu diffère de la relation—si, par exemple, ce qui est dit en termes de comportement ne correspond pas à ce qui est dit en termes de contenu—.

Dualité dans la communication d'un message

Le premier principe a son corollaire. Comme nous l'avons vu, à partir du moment où il y co-présence d'individus, il y a communication. La communication ne se limite plus aux messages verbaux, à la parole mais aux gestes, aux comportements, à l'environnement... Une non-communication est communication. Le comportement, la gestuelle, le contexte peut indiquer le contraire de ce qui est dit verbalement. Les chercheurs distinguent deux modes distincts et complémentaires, digital et/ou analogique d'un message. Les modalités de la communication seront digitales si elles sont liées à un code, à un langage (on est dans l'arbitraire, la convention, la logique, l'analytique), et analogiques si elles sont liées au symbolique (on est dans le subjectif, l'affectif, l'imaginaire, le métaphorique). On retrouve la dichotomie verbal versus non verbal, contenu versus relation mais à un autre niveau.

Métacommunication⁹

Métacommuniquer, c'est produire une communication (verbale ou non) sur la communication. C'est échanger sur la communication en train de se faire tant au niveau du contenu que de la relation. La finalité est de pouvoir réguler l'interaction :

⁹ ce terme peut également s'entendre comme le discours (scientifique) sur la communication

l'acteur précise alors le sens qu'il entend à leur échange pour corriger d'éventuelles méprises en termes de réception, de compréhension, de ponctuation.

I-3-b-ii Les propriétés systémiques de la communication : le système d'interaction

La communication ne se réduit plus à sa composante transmission d'un contenu (généralement verbal), le non-verbal, le contexte, la ponctuation (la façon dont on perçoit l'échange)... sont dorénavant inclus dans ce qu'on appelle la communication. Une forme d'expression n'est pas privilégiée sur une autre. Bien au contraire, c'est à la fois l'ensemble de ce qui est « émis » ET « reçu », auquel s'ajoute l'interaction, la relation elle-même, qui donne le sens de l'échange, qui fait sens. Nous l'avons vu précédemment, le primat de la relation indique clairement que le modèle de l'orchestre s'oppose au modèle télégraphique parce que l'individu n'est plus considéré comme un sujet unique qui émet ou reçoit, mais comme un sujet au sein d'une « structure communicative », au sein d'un « système ». L'individu participe à la communication ; ce qui fait sens, ce n'est plus le contenu mais la relation, l'échange.

En fait, les individus partagent du sens (et non plus seulement une information) et le sens naît du système d'interactions mis en place. Ce n'est donc plus l'individu qui est considéré, mais les relations entre les individus. Ce n'est plus le rapport entre le sujet et le signe qui importe, mais « la relation qui unit émetteur et récepteur, en tant qu'elle est médiatisée par la communication » (Watzlawick P. et al., 1972, p.17). Est abordée ici la notion de totalité systémique : un système ne peut se réduire à la somme de ses parties. Le système d'interaction ne peut se réduire aux individualités et à leurs simples échanges, il est bien plus que cela. Chaque système d'interaction possède sa logique, sa dynamique propre à laquelle chaque acteur participe. Il est autant l'acteur de sa propre réponse que le déclencheur de la réponse de l'autre.

Il ne s'agit pas d'isoler une interaction mais bien de la replacer dans tout un ensemble d'interactions —la totalité, le système d'interactions— et celui-ci dans le

système d'interactions qui lui est propre, c'est-à-dire au niveau supérieur. On aborde ici la notion de contexte et de cadrage chère à Watlawick P. pour qui « un phénomène demeure incompréhensible tant que le champ d'observation n'est pas suffisamment large pour qu'y soit inclus le contexte dans lequel ledit phénomène se produit » (Watzlawick P. et al., 1972, p.15). Avec la systémique, nous savons que nous avons affaire à un ensemble hiérarchisé, où chaque système s'imbrique dans un autre etc. et que la totalité est à considérer sur les parties. Ainsi, chaque système du niveau inférieur constitue les éléments du système du niveau supérieur, et inversement, le système du niveau supérieur constitue le contexte des systèmes du niveau inférieur.

Watzlawick P. (1972) précise bien qu'un contexte ne peut expliquer un métacontexte. Ce n'est pas dans le niveau inférieur qu'il faut aller chercher la compréhension d'une interaction (ce qui reviendrait à faire de l'analytique, puisqu'on « décortiquerait »); mais bien dans le système dans lequel elle prend place, donc c'est-à-dire au niveau supérieur.

« Pour chacun des membres du collège invisible, il s'agit de partir non de la nature psychologique des individus mais des systèmes dans lesquels ils s'insèrent [...] Ces systèmes fonctionnent selon une logique qui peut être formulée en termes de règles, à la façon des règles constitutives du langage. On parlera ainsi d'un calcul du comportement chez Watzlawick, de programme chez Scheflen, de grammaire chez Goffman. » (Winkin Y., 1981, p.107).

Observer l'enchaînement des interactions replacées dans leur contexte, dans le système dans lequel elles s'insèrent permet donc de dégager la « logique de la communication » entre les acteurs.

Sans la nommer, ni l'expliciter, on retrouve au sein d'un système d'interactions la notion de rétroaction. Chaque acteur réagit en fonction de ce qu'il reçoit, perçoit. Toute interaction s'inscrit dans un flux continu d'implications mutuelles, d'actions et de rétroactions. Il est donc clair que :

« l'analyse interactionnelle ne porte donc ni sur les comportements des individus, ni sur leur représentation mentale propre, mais sur l'ordre et la logique qui sous-tendent les relations entre les acteurs et déterminent leurs comportements sociaux et représentations mentales » (Olivesi S., 1997, p.232).

C'est dans cet ordre, dans cette logique, que se trouve « l'explication » du système. Cela rejoint le principe d'équifinalité : « le système est ainsi lui-même sa meilleure explication. La méthodologie adéquate est alors d'étudier sa structure actuelle » (Watzlawick P. et al., 1972, p.129).

Cette substitution d'une démarche systémique à une démarche analytique de la communication, réalisée dans un ancrage paradigmatique interactionniste permet donc d'aborder la communication sous son aspect de processus social, d'individus enracinés dans du social. Avec l'école de Palo Alto, la communication se définit en termes de relations entre acteurs en co-présence. Une relation est un message 10 porteur de signification. Une relation s'inscrit dans un ensemble de relations, appelé interaction 11. Une interaction, c'est un ensemble de relations qui ont la même signification, qui se ressemblent, et qui peuvent être regroupées dans une forme de relations, une forme d'échanges. Considérant la communication comme la participation d'un individu à un ensemble de communications, cet ensemble peut alors être considéré comme un système.

La communication entendue comme un système d'interaction entre des acteurs tend vers un certain ordre et fonctionne selon une certaine logique, selon un « ensemble cohérent de règles ». La communication est un système d'interactions qui s'inscrit lui-même dans un autre système d'interactions etc. Les chercheurs du collège invisible considèrent le système d'interactions comme le contexte référent à l'intérieur duquel toute communication, toute interaction, toute forme de relations doit être replacée.

I-4 Application du modèle à l'organisation : L'analyse systémique des communications dans les SIC

Nous venons de le voir, les chercheurs du collège invisible ont construit un nouveau modèle d'analyse des relations humaines. Et, corrélativement, ils ont apporté une autre manière d'appréhender la communication. L'orientation clinique du groupe

¹⁰ l'unité de communication pour Watzlawick et al. 1972, p.47

¹¹ une interaction est « une série de messages échangés entre individu » Watzlawick et al. 1972, p.47

donnait une application directe du modèle au système familial par le biais d'une pratique thérapeutique au Mental Research Institute à Palo Alto; ces données cliniques permettaient d'affiner la théorisation de la communication.

L'approche systémique développée par ce collège invisible a déjà été appliquée et éprouvée dans les organisations (Layolle G.,1984; Selvini Palazzoli M., 1984; Nizet J. et Huybrechts C., 1998; Orgogozzo I., 1988, 1991; Bonami M. 1993). La transposition à l'organisation de concepts, de résultats, de méthodologie issus de thérapies familiales n'est pas sans poser quelques problèmes.

« S'il est vrai que la position de l'intervenant se rapproche beaucoup de celle de thérapeute familial, elle ne peut malgré tout lui être superposée : son action ne porte pas sur la vie « privée » mais sur un milieu « public » et « professionnel » ; la demande qu'on lui formule n'est pas celle d'une « thérapie » mais d'une « étude » (accompagnée éventuellement d'un « conseil ») ; il ne reçoit donc plus des « patients » dans son « cabinet », mais se rend sur le lieu de travail de ses « clients » et traite avec eux en tant que professionnel (des relations humaines) avec d'autres professionnels) » (Marc E. et Picard D., 2000, p.212).

Mucchielli A. (1998, 2004) a développé une approche systémique des communications dans les organisations qui découle directement du modèle de l'école de Palo Alto. Outre le fait d'en proposer une modélisation avec une méthodologie 12 (2004), il l'a étendue non plus aux relations inter-individuelles, mais à des relations inter-groupes, c'est-à-dire entre « « acteurs sociaux », c'est-à-dire des entités humaines plus vastes, comme des groupes plus ou moins organisés. » (1998, pp.29-30). Les acteurs des systèmes ne sont plus forcément des acteurs individuels mais peuvent être des acteurs collectifs —dans le sens de groupe : comme des individus avec le même statut, du même service, avec la fonction...—. Ce modèle peut alors s'appliquer aux phénomènes communicationnels dans les organisations. D'un modèle, issu de la psychologie sociale, il en a construit un nouveau pour le champ de la communication organisationnelle des SIC.

¹² La modélisation et l'aspect méthodologique sont détaillés dans le chapitre consacré à la méthodologie.

« On parle de méthode systémique appliquée à l'étude des communications, car la spécification de la méthode systémique dépend à chaque fois du champ des phénomènes étudiés. On le voit bien, par exemple, lorsque la méthode systémique est appliquée aux phénomènes économiques (De Rosnay), organisationnels (Le Moigne), ou relationnels inter-individuels (Watzlawick). Dans chacun de ces cas particuliers, la méthode a des variantes adaptatives. » (Mucchielli A. 2004, p.44).

Spécificité des Sciences de l'Information et de la Communication (SIC), l'approche systémique des communications a pour objectif de repérer des formes d'échanges entre acteurs collectifs dans une organisation. Ces formes d'échanges forment un système de communications à analyser « comme une négociation des acteurs, centrée sur une valeur émergeant du système lui-même » (Mucchielli A., 1998, p.152). Les acteurs, à travers les jeux d'interactions, sont à la recherche de certaines valeurs telles que la liberté, la reconnaissance professionnelle et/ou identitaire. Au sein d'une organisation, la répétitivité des interactions dans les jeux est synonyme de non-aboutissement d'une négociation autour d'une de ces valeurs (Mucchielli A., 1998, 2004), au même titre que le pathologique dans le système familial relève de la communication, de la relation entre les membres du système familial.

« Un comportement individuel identifié comme pathologique n'est dès lors que l'expression dérivée ou le symptôme de contradictions qui animent les interactions au sein du système familial et qui se condensent en la personne de l'un de ses éléments » (Olivesi S., 1997, p.221).

Tout comme dans un système familial pathologique, la répétitivité des interactions est synonyme de tensions, de conflits intériorisés, non-aboutis que l'analyse du système des communications va pouvoir révéler.

II- Ancrage dans la sociologie des professions

Expression du langage courant, le terme de « profession » possède dans la langue française une variété de sens. Une enquête, un formulaire administratif expose à donner « nom, âge, profession », ce qui permet une référenciation dans une typologie de l'INSEE « professions et catégories socioprofessionnelles » PCS ; on parle de profession libérale, d'activité indépendante ; on compare le « pro » à l'incompétent

ou à l'amateur... Cette polysémie du terme accompagne également l'ambiguïté sur ses dérivés tels que professionnalisation, professionnalité, dont les usages sont relativement « à la mode » ces dernières années, et qui renvoient à des « réalités » et à des enjeux bien différents de leur construction d'origine (notamment pour la professionnalité).

A cette polysémie s'ajoute un autre critère d'indétermination, celui d'une référenciation, d'un ancrage théorique anglo-saxon. Cette notion de contexte est importante dans le sens où les théories sociologiques sont relativement dépendantes de leur lieu d'émergence et qu'elles véhiculent ainsi des structures, des présupposés inhérents à la culture du pays etc.; d'où la difficulté d'importer et de transposer telles quelles des théories dans le champ des sciences humaines et sociales.

D'une manière caricaturale, on peut affirmer que la sociologie des professions est, dans sa globalité, une sociologie « anglo-saxonne » réalisée dans un contexte culturel et idéologique particulier, américain en l'occurrence, qui suppose une séparation juridique (Loi Taft-hartley de 1947), qui n'existe pas en France, entre "occupation" et "profession" La notion de « profession » en France diffère de son homologue américain (et/ou britannique). Au début du siècle dernier,

« ce terme désignait principalement, aux Etats-Unis, la médecine, certaines professions juridiques de statut élevé, le clergé protestant et le professorat d'université, c'est-à-dire des métiers qui se voyaient reconnaître un grand prestige social dans les classes moyennes et populaires et qui, à l'exception du dernier, étaient exercés sous une forme voisine de celle des professions libérales en France. [...] Si en France, le modèle professionnel n'a pas connu la même diffusion en dehors des professions libérales [...], cela s'explique partiellement par l'existence d'un mouvement ouvrier politico-syndical beaucoup plus autonome vis à vis des classes moyennes qu'il ne l'est aux Etats-Unis. » (Chapoulie J-M., 1973, pp.99-100).

En effet, en France, on s'intéressera plus aux « métiers » qu'aux « professions », où la distinctions entre ces deux termes

_

¹³ Dans la suite du texte, lorsque ces termes, *occupations et professions*, seront présentés ainsi en italiques, nous ferons référence à leur définition propre issue du courant dit fonctionnaliste de la sociologie des professions.

« est peu établie, aussi bien dans le langage commun, fut-il celui des formateurs, que dans celui des décideurs. [...] Il est vrai que l'utilisation de cette littérature d'origine anglo-saxonne doit se faire avec prudence dans la mesure où les professions étudiées sont presque toujours celles que l'on retrouve au Royaume-Uni ou aux Etats-Unis » (Baillat G., 2000, pp.5-6).

Aux Etats-Unis, la *Sociology of the Professions* est un sous-ensemble de la sociologie avec une identité affirmée et un historique ancien, *a contrario* de la France, dont les notions de métier, d'identité, de qualification sont dans deux champs de la sociologie, celui des organisations et du travail. Cette *sociologie anglo-saxonne des Professions*, comme certains l'ont nommée, arrive en France, dans les années 1970, par l'intermédiaire de sociologues comme Chapoulie J-M (1973), mais aussi Benguigui G. (1972), Maurice M. (1972), qui la présentent sous un angle plutôt critique. Viendront ensuite les travaux particuliers de Bourdoncle R. (1991), Tripier P. (1991) et Dubar C. (1994) pour ne citer que les principaux.

Cette indétermination, tant au niveau du sens, que de sa contextualisation conceptuelle, donne à cette notion un caractère vulnérable et instable. Dans les premiers articles des précurseurs français traitant de ce domaine (sociologues cités précédemment), il est patent de remarquer, d'une part, leur approche critique de ce champ, qui tout en prenant partie pour un registre particulier, déconstruit les différents apports de cette sociologie, et d'autre part, leur nécessité de construire l'objet autrement, de le circonscrire différemment : comme si aucune, ou les deux approches n'étaient suffisantes pour un sociologue de culture française. Pour ne prendre qu'un exemple, en conclusion de son article de 1973, Chapoulie propose deux caractéristiques qualifiées d'« objectives » des groupes professionnels : « appartenance aux classes moyennes et qualification de la force de travail permettant de limiter la concurrence » et indique que c'est « à l'intérieur des limites définies par ces caractéristiques objectives, que les groupes professionnels peuvent être à juste titre comparés » (p.112). Cette description du groupe professionnel s'inscrit en contrepoint critique d'une approche, qualifiée de fonctionnaliste, mais également dans la mouvance d'une autre, qualifiée d'interactionniste, pour aussitôt s'en distinguer.

A l'instar de ces précurseurs, dans un premier temps, nous partirons de la présentation des deux courants classiques de la sociologie des professions, pour argumenter l'inscription de ce travail dans l'une des deux perspectives, puis dans un deuxième temps nous présenterons les concepts clés de la perspective désignée, et enfin, nous exposerons clairement notre propre positionnement, notre propre façon d'aborder le groupe professionnel.

II-1 Du métier à la profession : 4 définitions et 3 enjeux

L'ambiguïté conceptuelle et la polysémie du terme « profession » en français, présentées précédemment, méritent de rendre compte des différents sens qui lui sont généralement attachés. Dubar C. et Tripier P. (1998) proposent, en introduction de leur ouvrage, quatre définitions au terme « profession ». Ces quatre définitions renvoient à quatre contextes distincts d'utilisation du terme, et offrent ainsi quatre points de vue différents sur l'activité de travail.

Le premier sens généralement associé à profession est celui de métier. Dans cette acception, la profession s'énonce, se déclare publiquement et est rattachée à un modèle de valeurs religieuses et éthiques. Le terme de métier sera rarement utilisé dans la suite de ce travail ou alors, dans cette définition précise : le métier de formateur, dans le sens d'une identité de formateur renvoyant à des valeurs, à un modèle de formateur, de formation particulier.

Le second sens du terme « profession » renvoie à la notion d'emploi. La profession, dans ce cas, correspond au travail effectué en vue d'une rétribution monétaire. L'emploi permet ainsi de faire partie d'une classification professionnelle.

Le troisième sens invoque l'idée de fonction. Ici, la profession désigne la fonction et renvoie donc à la position professionnelle au sein d'une organisation. Tout au long de ce travail, il sera fait un usage important de cette notion. Elle ne se réfère pas à un système de valeur particulier. Aussi, sa faible connotation nous permet de l'utiliser sans ambiguïté.

Enfin, le quatrième sens proposé à « profession » est celui de groupe professionnel. Dans cette approche, la profession désigne le groupe, définit un ensemble de personnes exerçant le même « métier », le même « emploi », la même « fonction ». La spécialisation constitue un groupe professionnel qui se reconnaît dans le même statut professionnel. L'ensemble de cette étude se réfère à ce sens de la profession, la profession entendue, appréhendée comme un groupe professionnel.

Il est patent que les quatre définitions expriment quatre manières de voir, de saisir, de comprendre, d'appréhender réalités professionnelles les (travail, organisation, marché...), mais également les réalités sociales (structure de classe, individu versus le groupe, acteur ou sujet... bref la société toute entière). Et d'ailleurs, pour Dubar C. et Tripier P. (1998), la profession revêt un triple enjeu : d'organisation sociale, d'accomplissement de soi et d'organisation au sein du marché. Selon ces auteurs, on peut faire correspondre à ce triple enjeu, trois stratégies différentes : la première d'ordre politique (pour une certaine paix sociale, pour la conservation d'un ordre social établi), la deuxième d'ordre identitaire (émancipation et/ou accomplissement de soi) et la troisième d'ordre économique (de régulation du marché). Ces trois stratégies permettent de circonscrire la profession dans un processus: la professionnalisation, et donc d'approcher ainsi la profession sous un angle dynamique, et non plus à un état tel que les définitions le proposent. Il apparaît donc clairement que la professionnalisation renvoie à plusieurs sens distincts qui seront définis en fonction des approches conceptuelles du champ de la sociologie des professions.

II-2 L'approche fonctionnaliste : professions versus occupations

Les fondateurs de cette sociologie, Parsons et Merton, dans les années 1940, partent non seulement des stéréotypes forts associés à certaines *professions* établies mais aussi de la fonction sociale régulatrice qu'elles remplissent. Cette approche, basée sur la rationalisation et la scientifisation des professions, correspond à la théorie fonctionnaliste des professions. À partir de l'étude de leurs caractéristiques et de

l'analyse de leurs fonctions de satisfaction des besoins au service de l'intérêt général, les sociologues de ce courant dit fonctionnaliste ont proposé un type idéal des *professions* qu'incarnent au mieux les professions libérales, les « professions établies ».

« La majorité des analyses de groupes professionnels acceptent en effet le postulat que l'existence d'un stéréotype social largement diffusé, d'associations professionnelles représentatives jouant, même si elles s'en défendent un rôle sur la scène politique, d'idéologies spécifiques et de règles de conduite parfois codifiées, justifie en ellemême l'étude des professions comme réalisation plus ou moins parfaite d'un même objet théorique, souvent qualifié, dans une terminologie weberienne, de « type idéal » des professions. » (Chapoulie J-M., 1973, p.88).

Les chercheurs de cette sociologie fonctionnaliste des professions ont proposé, dans la continuité politique conservatrice de l'époque, un ordre social simple et clair permettant une séparation bien distincte entre deux classes, d'un côté les *professions* et de l'autre les *occupations*, entre deux mondes (le sacré et le profane). Ils ont défini des attributs distinctifs leur permettant de clarifier les choses et montrer "la supériorité et le caractère exceptionnel" des *professions*. (Dubar C. et Tripier P.,1998).

La définition des attributs distinctifs des professions varie d'un auteur à l'autre. Nonobstant, avec Chapoulie J-M. (1973), il est possible de circonscrire les caractéristiques principales de ce type idéal et sur leur articulation.

« Le monopole dans l'accomplissement des tâches professionnelles est ainsi le plus souvent décrit comme reposant sur :

- 1. Une compétence techniquement et scientifiquement fondée
- 2. L'acception et la mise en pratique d'un code éthique réglant l'exercice de l'activité professionnelle.

De ces deux caractéristiques souvent tenues pour les causes efficientes de la professionnalisation, se déduiraient, comme des traits dérivés, sociologiquement, sinon logiquement, nécessaires, les formes d'exercices et d'organisation des métiers professionnalisés. Les propriétés suivantes sont très généralement retenues comme définissant complètement le type-idéal des professions :

- 1. Le droit d'exercer suppose une formation professionnelle longue délivrée dans des établissements spécialisés.
- 2. Le contrôle des activités professionnelles est effectué par l'ensemble des collègues, seuls compétents pour effectuer un contrôle technique et éthique. La profession règle donc à la fois la formation professionnelle, l'entrée dans le métier et l'exercice de celui-ci.
- 3. Le contrôle est généralement reconnu légalement, et organisé sous des formes qui font l'objet d'un accord entre la profession et les autorités légales.
- 4. Les professions constituent des communautés *réelles* dans la mesure où, exerçant leur activité à plein temps, n'abandonnant leur métier qu'exceptionnellement au cours de leur existence active, leurs membres partagent des « identités » et des intérêts spécifiques.
- 5. Les revenus, le prestige et le pouvoir des membres des professions sont élevés : en un mot, ils appartiennent aux fractions supérieures des classes moyennes. » (pp.92-93).

Il apparaît clairement que cette description correspond à un type idéal dans lequel peu de professions se retrouvent, à l'exception, bien sûr, de celles qui en ont permis l'élaboration. Certaines *professions* s'en rapprochent, ou souhaiteraient s'en rapprocher, mais elles ne peuvent pas répondre à l'ensemble des critères. Déjà, les deux critères de bases sont relativement restrictifs. En effet, pour les auteurs fonctionnalistes, un professionnel doit posséder un savoir de haut niveau, rare et très spécialisé, acquis pendant de longues années (à l'université) d'une part, et d'un code de déontologie répondant à un « idéal de service » (dans le respect de « l'intérêt général ») d'autre part. En outre, la démarche des fonctionnalistes sur les professions, dans ce cadre, ne se conçoit que si elle est replacée dans « les conditions de productions d'une part, aux représentations de la division du travail dans les classes moyennes d'autre part » (Chapoulie J-M., 1973, p.95).

En effet, les sociologues fonctionnalistes n'appréhendent pas la réalité sociale sous la forme de rapports de pouvoir entre les différentes classes sociales, entre les représentants d'une division du travail classique, dominant versus dominé; mais dans une dichotomie professionnel versus non professionnel, *profession* versus *occupation*, professions établies versus toutes les autres activités professionnelles.

Pour eux, la réalité sociale, la société tout entière s'entend comme « un monde de la distinction morale et de la complémentarité fonctionnelle au sein duquel les professions constituent les éléments unifiés d'une totalité fonctionnelle moderne et stable » (Dubar C. et Tripier P., 1998, p.81). La théorie fonctionnaliste ne prend son sens que dans cette différence d'appréciation de la réalité sociale, dans laquelle l'individu choisit un monde défini par l'autonomie et la responsabilité versus un monde frappé du sceau de la dépendance et de l'oppression patronale. C'est pourquoi, les deux dimensions fondamentales, la possession d'un savoir spécialisé (universel) et d'un « idéal de service » (acceptation d'un code éthique commun), confèrent aux professions une autorité fonctionnelle, et par conséquent, évincent ceux qui ne détiennent pas ce savoir, les exclus.

« Le « savoir » contrôlé par les groupes professionnels, l'acception et l'intériorisation des règles morales de la conduite professionnelle justifient, en effet, à la fois, dans la société, le statut reconnu aux professions établies et, dans la théorie sociologique, le caractère d'objet théorique accordé aux professions. [...] La relation de causalité entre savoir et professionnalisation doit donc être renversée : par analogie avec l'interrogation weberienne sur l'histoire des religions, il faut étudier les conditions sociales de monopolisation d'un savoir et les conséquences sur le développement de celui-ci, de l'apparition d'un corps de spécialistes. » (Chapoulie J-M., 1973, p.96).

La professionnalisation, dans cette acception fonctionnaliste, désigne alors le processus selon lequel un groupe tend à s'organiser selon le modèle professionnel des professions établies en vue d'une cohésion sociale et morale du système. La dynamique professionnelle est ici d'ordre organisationnelle : c'est une stratégie d'ordre politique qui tend à conserver un certain ordre social établi.

La professionnalisation suppose donc le contrôle d'un espace professionnel, le monopole d'une activité par un groupe. Avec Chapoulie J-M. (1973),

« on peut faire l'hypothèse que la constitution d'un monopole sur une sphère d'activité, qui dépend des autorités légitimes et des classes dominantes, exige des justifications qui tendent à emprunter des formes idéologiques propres à ces classes. » (p.96). La professionnalisation, telle que les fonctionnalistes l'entendent, porte sur la stratégie et la rhétorique déployées par un groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités. Elle désigne alors ce processus d'amélioration collective du statut social de l'activité. On voit qu'on est bien là dans une exigence fonctionnelle pure et qu'il s'agit d'une vision collective de l'action.

La professionnalisation, s'entend ici comme la stratégie d'un groupe pour se différencier en termes social, éthique et économique des autres membres de la société. Cette distinction passe par l'appropriation d'un territoire (de compétences) et donc d'un savoir « de haut niveau » qui permet ou justifie l'exclusion, la distinction et l'appropriation.

II-3 L'approche interactionniste:

L'approche interactionniste, issue de la tradition de l'école de Chicago, se positionne en contre-point de l'approche fonctionnaliste. Comme le dit Tripier P. (1991), les travaux de Hughes E.C. et de ses disciples, Becker H.S. et Strauss A. notamment, n'ont eu de cesse de :

- « présenter des « occupations » et des « professions » dont la structure est semblable,
- contester l'unité « communautariste » des « professions »,
- Présenter un schéma d'analyse des « occupations » qui permette de coller au plus près des constatations empiriques mûrement et longuement réunies sans pour autant négliger quelques généralisations théoriques, celles que leurs méthodes inductives autorisaient. » (p.147)

En outre, pour ces sociologues qualifiés d'interactionnistes, les fonctionnalistes se sont contentés de reproduire la rhétorique professionnelle de ceux qui présentent leur activité de travail comme « noble, prestigieuse et désintéressée conforme aux normes sociales en vigueur » (Dubar C. et Tripier P., 1998). Toutes les démonstrations fonctionnalistes seraient réalisées à partir d'une analyse « de l'intérieur ». Les interactionnistes prétendent ainsi que la distanciation par rapport à l'objet d'étude n'est pas respectée —les chercheurs fonctionnalistes manqueraient d'objectivité— ce

qui leur permet ainsi de positionner leur propre activité de travail (de sociologue), comme une activité noble et donc de se considérer comme des *professionnels*.

Hughes E.C. et ses collègues partent donc du postulat (interactionniste) que toutes les activités de travail sont d'intérêt sociologique égal : aucune ne détenant un caractère plus glorieux que les autres. Il est important de préciser que ces sociologues n'ont pas la même conception des différences de classes, la même représentation de la réalité sociale que les fonctionnalistes. Les travaux des interactionnistes

« portent en effet un intérêt privilégié aux relations sociales entretenues par les membres des groupes professionnels, que ce soit avec leurs clients, leurs collègues ou d'autres groupes de travailleurs; elles donnent ainsi des descriptions détaillées d'exemples concrets, qui rompent avec les représentations sociales communes des professions. Mais, dans la mesure où les postulats de la sociologie interactionniste sur la « nature » de la société lui interdisent de découvrir, au-delà des relations socialement effectivement observables, les relations objectives que doit construire le sociologue pour rendre intelligibles les relations observables, les recherches d'Hughes et de ses élèves ne parviennent pas à éviter les généralités vagues quand elles cherchent à appréhender les propriétés que les groupes professionnels doivent à leur position dans la structure de classe. » (Chapoulie J-M, 1973, pp.113-114).

Pour rendre compte des processus qui ont conduit une personne à exercer son activité, les interactionnistes proposent alors une double méthode d'analyse :

- l'une biographique qui permet de resituer l'activité dans une dynamique temporelle de parcours professionnel,
- et l'autre centrée sur les interactions qui considèrent toute activité sous la forme de relations dynamiques avec les autres.

L'articulation entre les interactions d'une part, et les biographies de l'autre, caractérisant l'interactionnisme, permet donc de déterminer des processus, des pratiques et des problèmes communs à toutes les activités de travail; et par conséquent, légitime le principe fondateur de cette approche critique à l'égard des fonctionnalistes, la non discrimination entre *professions* et *occupations*: toutes les activités de travail sont considérées sur un même plan d'égalité.

Puisque les activités de travail sont étudiées tant sous l'aspect biographique que des interactions, on voit bien que pour les interactionnistes, l'enjeu des professions (dans les 4 sens définis par Dubar C. et Tripier P. (1998)) ne se situe plus, *a contrario* des fonctionnalistes, au niveau de l'organisation sociale, mais au niveau de l'émancipation, de l'accomplissement de soi. On peut alors considérer la vie professionnelle comme un processus dynamique, comme une trajectoire —composée de périodes de socialisation, de réussites, d'échecs, de rencontres, d'anticipation, d'attachements...— dans laquelle se construit, se déconstruit l'identité professionnelle. Les membres d'un même groupe interagissent sur les trajectoires des autres, biographies et interactions sont donc intimement imbriquées. C'est la notion de carrières développée par Hughes E.C..

Les carrières, les trajectoires des membres d'un même groupe sont en constante relation, interagissent continuellement entre elles, mais également avec l'environnement (notamment avec les membres d'autres groupes professionnels, ou d'une façon plus générale avec la réalité sociale, la société tout entière). La professionnalisation, sous l'acception interactionniste, serait donc la résultante de configurations relationnelles orientée vers la création d'une certaine organisation stable, vers la création d'un ordre interne provisoire, que Hughes qualifie d' « ordre de l'interaction ».

« L'ordre de l'interaction, est, dans le champ professionnel, le résultat contingent de l'action d'un groupe de travail valorisant le travail bien fait, essayant de contrôler son territoire et de se préserver de son territoire » (Dubar C. et Tripier P., 1998, p.95).

Il semble bien que l'on ne soit pas si éloigné de la conception fonctionnaliste, qui entend la professionnalisation, comme la stratégie d'un groupe pour se différencier en termes social, éthique et économique des autres membres de la société; distinction qui passe par l'appropriation d'un territoire. Il existerait donc bien un dénominateur commun à la profession (entendue dans une acception large, définit par Dubar C. et Tripier P. (1998)), la recherche de l'autonomie, et de l'auto-organisation. Tous les groupes (professionnels ou sociaux) chercheraient à se préserver du contrôle, de la

domination, de la dépendance. Certains y sont parvenus selon les fonctionnalistes, certains auraient été plus « malins » que d'autres pour les interactionnistes. Néanmoins, ces derniers apportent une nuance importante : le but n'est jamais atteint complètement et à jamais. Aucun groupe, aucun acteur n'est totalement privé de marge de manœuvre ; on est bien là au cœur de l'interactionnisme.

II-4 Conclusion intermédiaire

Toutefois, cette recherche d'autonomie et d'auto-organisation, d'un côté sert de justification pour les fonctionnalistes, de l'autre sert d'objet de recherche pour en comprendre le fonctionnement pour les interactionnistes. D'un côté, elle est considérée comme un donné (pour les fonctionnalistes), de l'autre, comme un construit (pour les interactionnistes). La perspective interactionisme, de ce qu'il est courant d'appeler, l'école de Chicago, part de l'idée que les individus ne subissent pas les faits sociaux, mais qu'ils les produisent, les construisent par leurs interactions. Pour eux, la réalité sociale ne s'impose pas telle quelle aux individus ou aux groupes; bien au contraire, cette réalité sociale est en permanence façonnée, reconstruite par ces acteurs à travers les processus d'interactions.

Dans ce cadre, il est patent que notre travail ne peut s'inscrire que dans une perspective interactionniste, dans laquelle la profession —métier, emploi, fonction, groupe professionnel— (Dubar C. et Tripier P., 1998) n'est pas un donné, mais bien un construit social constamment mobilisé et investi par des acteurs sociaux en interactions.

Cependant, dans notre contexte français, comme dans d'autres d'ailleurs, il serait vain de penser les réalités professionnelles dans une alternative fonctionnaliste versus interactionniste. Certaines réalités sociales ne sont pas exclusivement lisibles dans le cadre stricte de la sociologie interactionniste des professions. En effet, il n'est pas question ici d'exclure les acquis des fonctionnalistes, notamment sur le statut du savoir théorique, mais plutôt de les transposer, de les penser dans une acception interactionniste en accord avec notre perception de la réalité sociale, d'acteurs en

interactions construisant leur réalité sociale. Au cœur de la problématique fonctionnaliste, détenir le savoir théorique représente la condition de l'exercice, la justification de l'exclusion (des non-professionnels), et l'appropriation exclusive d'un territoire, alors que pour les interactionnistes, cette possession du savoir théorique n'est qu'un prétexte.

Pour une vision plus exhaustive du débat, nous aurions pu présenter une autre approche critique, l'approche marxiste. Cette approche comme celle interactionniste, admet que ce qui fait une profession est la reconnaissance sociale que lui confère la société. Pour elle, cependant, cette reconnaissance sociale est due non au hasard d'une faveur sociale (comme pour les interactionnistes), mais à un processus politique de contrôle du marché et des conditions de travail acquis par un groupe social à un moment historique donné. La professionnalisation n'est pas un processus historique d'approfondissement du savoir et de la morale d'une activité mais un processus politique de renforcement de son contrôle par elle-même (Dubar C. et Tripier P., 1998). Pour sa part, ce courant critique, avec son approche marxiste des professions, s'est plus concentré sur la troisième stratégie de la profession, celle de l'organisation, de la régulation du marché. Selon Dubar C. et Tripier P. (1998), « Elles accordent une place beaucoup plus importante que leurs devancières aux mécanismes économiques de contrôle des marchés » (p.113). Dans ce cas, la tendance est à considérer les professions sous la forme d'acteurs collectifs qui œuvrent pour fermer leur marché du travail et faire valider politiquement le monopole de leur activité. Notre travail ne rentre pas dans ce cadre, nous renvoyons donc les lecteurs aux auteurs de cette approche (Freidson E., 1970 ; Johnson T., 1972; Larson M.S., 1977).

II-5 Quelques concepts clés de la sociologie interactionniste des professions

Nous développerons ci-après quelques concepts déterminés et définis par les chercheurs de ce courant, Hughes E.C. et ses disciples —notamment Bucher R, Becker H.S. et Strauss A.—. Seuls les concepts au cœur de notre travail ou auxquels il se référera seront présentés.

II-5-a Les notions de *Licence* et de *Mandate*

Développées par Hughes E. C., ces deux notions reprennent, mais dans une perspective interactionniste, l'idée de l'appropriation d'un territoire, d'un monopole par un groupe, et d'une manière plus générale la distinction entre *professions* et *occupations*. Autant, comme il a été précisé précédemment, les fonctionnalistes considèrent cette séparation comme un donné, autant Hughes E. C. en propose une version plus interactionniste, marquée du sceau de la négociation.

En effet, la *Licence* serait une sorte d'autorisation légale d'exercer. Elle permettrait donc de revendiquer le monopole de certaines activités. Une fois cette autorisation définie, négociée, le *Mandate* correspondrait à la revendication d'une certaine mission. Pour Hughes E. C.,

« un métier existe lorsqu'un groupe de gens s'est fait reconnaître la *licence* exclusive d'exercer certaines activités en échange d'argent, de biens ou de services. Ceux qui disposent de cette licence, s'ils ont le sens de la solidarité et de leur propre position, revendiqueront un *mandat* pour définir les comportements que devraient adopter les autres personnes à l'égard de tout ce qui touche à leur travail » (1996, p.99).

Chaque groupe, chaque membre du groupe essaie alors, de valoriser sa propre (définition de son) activité pour parvenir à acquérir à la fois cette licence qui le prémunira de la concurrence et ce mandat qui accordera une certaine reconnaissance à son travail. Pour faire une analogie avec les fonctionnalistes, il apparaît clairement que lorsqu'un groupe obtient cette licence et ce mandat, il pourrait être considéré comme une profession. Mais pour un temps seulement, car ils (cette licence et ce mandat) font toujours l'objet de négociation, de conflit entre les groupes, voire intragroupes ; rien n'est acquis définitivement. Les *professions* et/ou la séparation *professions-occupations*, les configurations des groupes (professionnels) ne sont pas stables, mais en perpétuel mouvement, en négociation continue.

Ces deux notions insistent également sur la division du travail entre les groupes ou au sein des groupes. Avec la perspective interactionniste, c'est au cours des interactions que les membres des groupes définissent leur activité, et surtout négocient leur propre division du travail. Dans ce cadre,

« le mandat peut se borner à insister sur la nécessité de laisser à ceux qui sont du métier une certaine marge de manœuvre dans leur travail. Il peut inclure, comme c'est le cas actuellement pour les médecins, de contrôler et de définir les conditions de travail de nombreuses personnes —les infirmières, les techniciens et les autres catégories de personnels impliqués dans le fonctionnement de l'hôpital moderne » (Hughes E. C., 1996, p.99).

II-5-b Le concept de segmentation

Pour Bucher R. et Strauss A. (1992), un groupe professionnel n'est pas « une communauté relativement homogène dont les membres partagent identité, valeurs, définition des rôles et intérêts » (p.68). En opposition à cette vision fonctionnaliste, il présente un groupe professionnel comme une communauté hétérogène composée de membres dont « les identités, ainsi que les valeurs et les intérêts sont multiples, et ne se réduisent pas à une simple différenciation ou variation » (Bucher R. et Strauss A., 1992, p.68).

Un groupe professionnel serait composé de différentes coalitions, de sous-groupes distinctifs que Bucher R. et Strauss A. (1992) nomment segment. « La notion de segment renvoie à des identités organisées » (p.82). En effet, les segments se constituent tout au long de la vie professionnelle, par des socialisations successives (au travers du cursus, des figures professionnelles des générations précédentes ou contemporaines auxquelles ils vont s'identifier ou refuser de s'identifier, des rencontres avec des membres d'autres groupes...).

« Les travaux de Hughes et ses disciples vont tenter d'éclairer les conséquences de la socialisation et du contrôle de la profession sur ses membres. La socialisation est étudiée à la fois objectivement et subjectivement. On y démontre que la condition de départ, c'est-à-dire précédant l'entrée dans la profession, conduit à des socialisations différentes à niveau d'études semblables » (Tripier P., 1991, pp.147-148).

On voit ici comment les notions de carrières, de trajectoires, et celle de segmentation se rejoignent et s'articulent entre elles.

Chaque segment développe donc sa propre définition de ce qui fait le cœur de son activité professionnelle, sa propre définition de la situation. Attardons-nous sur cette notion de définition de la situation élaborée par Thomas W, notamment dans « Le paysan polonais en Europe et en Amérique » (1919) :

«La situation est un ensemble de valeurs et d'attitudes auquel l'individu ou le groupe se réfère dans un processus d'activité, en fonction duquel cette activité est planifiée et ses résultats jaugés »¹⁴.

Elle est développée dans « Unadjusted girl With Cases and Standpoint for Behavior Analysis » (1923)¹⁵ : « Toute conduite auto-déterminée est précédée d'une phase d'examen et de délibération, que nous pourrions appeler *définition de la situation* »¹⁶ (p.42), mais également dans « Primitive behavior, an introduction to the social sciences » (1937) :

« Un quelconque effort de régulation, d'accommodation est précédé d'une décision d'agir ou pas selon une ligne directrice donnée, et la décision elle-même précédée par une définition de la situation, c'està-dire, une interprétation, ou un point de vue, et au final une règle et un comportement standardisé » 17 (p.8).

Thomas W. synthétise cette notion, dans son « théorème », délivré par Merton R.K. (1953), « Quand les hommes considèrent certaines situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences » (p.169).

¹⁵ On retrouvera un extrait de ce livre intitulé « Définir la situation » traduit dans Grafmeyer Y. et Joseph I., (2004), L'école de Chicago, Naissance de l'écologie urbaine, Paris, Editions du Champ urbain, Flammarion, 378p, pp.79-82

¹⁷ traduction libre de Benoît Verdier: « An adjustive effort of any kind is preceded by a decision to act or not act along a given line, and the decision itself preceded by a definition of the situation, that is to say, an interpretation, or point of view, and eventually a policy and a behavior pattern. »

¹⁴ « The situation is the set of values and attitudes with which the individual or the group has to deal in a process of activity and with regard to which this activity is planned and its results appreciated » (p.68), la traduction nous est proposée dans « Fondation de la sociologie américaine, morceau choisis », 2000, Préface de Suzie Guth, L'harmattan, Paris, traduit par Destrade J., Guth S, Leveratto J-M., Quemin A;, Schreker C., Troest-Petersen H., 346p, pp.27-28

¹⁶ « Preliminary to any self-determined act of behavior there is always a stage of examination and deliberation which we may call the definition of the situation » (p. 42), Thomas W., The Unadjusted Girl, 1923; on retrouve la traduction française dans Grafmeyer Y. et Joseph I., (2004), L'école de Chicago, Naissance de l'écologie urbaine, Paris, Editions du Champ urbain, Flammarion, 378p, pp.79-82, spécifiquement p.80,

Cette notion renvoie donc à l'effort réalisé par un individu, à partir de son propre point de vue pour penser la réalité, le monde qui l'entoure. Pour Thomas W., la définition de la situation serait donc la manière dont l'individu comprend la situation, perçoit la réalité.

«L'individu agit en fonction de l'environnement qu'il perçoit, de la situation à laquelle il doit faire face. Il peut définir chaque situation de sa vie sociale par l'intermédiaire de ses attitudes préalables, qui l'informent sur cet environnement et lui permettent de l'interpréter. La définition de la situation dépend donc à la fois de l'ordre social tel qu'il se présente à l'individu, et de son histoire personnelle. Il y a toujours rivalité entre la définition spontanée d'une situation par un individu, et les définitions sociales que sa société lui fournit. Thomas, en insistant sur la nécessité pour les chercheurs de recueillir, auprès des acteurs sociaux, des récits de première main, des autobiographies, des lettres, etc., voulait qu'ils puissent avoir accès à la façon dont les individus « définissaient leurs situations ». » (Coulon A., 1992, pp.35-36).

A chaque segment correspond l'adoption de certaines valeurs, une certaine prise de position par rapport au groupe, à l'organisation, à la spécialisation, à la division du travail, aux dispositifs techniques etc.. Chaque segment construit donc sa propre définition de la situation en fonction de l'environnement et des situations auxquelles il doit faire face. A partir de là, les segments peuvent alors partager, négocier, rentrer en conflit avec les autres à partir de leur propre définition de la situation.

Le groupe professionnel renvoie donc à l'idée de diversité, de morcellement et de dynamique et s'organise donc dans la négociation de conflits (d'intérêts) entre segments. Le groupe professionnel est défini « comme agrégation de segments poursuivant des objectifs divers, plus ou moins subtilement maintenus sous une appellation commune à une période particulière de l'histoire » (Bucher R. et Strauss A., 1992, p.69). Les segments cherchent à délimiter leur activité, à se distinguer les uns des autres. Le groupe professionnel apparaît non seulement divisé mais emprunt de luttes, de conflits, de négociation entre les segments ; « ils tendent aussi à développer un sens de la confraternité avec les collègues, des phénomènes de

domination, des formes d'organisation et des tactiques pour renforcer leur position » (Bucher R. et Strauss A., 1992, p.83).

II-5-c Notion de monde social

Largement diffusée, utilisée dans les Sciences Humaines et Sociales, la notion de monde social est apparue dans les années 1970 avec Becker H. (1979), Strauss A. (1978). Les mondes sociaux seraient, selon Becker H., «à la fois « des schémas conventionnels » (systèmes de croyances partagées) et « des réseaux de chaînes de coopération » (ensemble d'individus coordonnés) nécessaires pour l'action » (Dubar C. et Tripier P., 1998, p.107¹⁸).

A partir d'un article de Shibutani (1955), Straus A. (1992) circonscrit un monde social en quatre dimensions : « un univers de réponse réciproque régularisée », « une arène dans laquelle existe une sorte d'organisation », « une « aire culturelle » dont les frontières ne sont délimitées ni par un territoire, ni par une appartenance formelle mais par les limites d'une communication efficace », et enfin « un potentiel de créativité » (Straus A. 1992, p.269¹⁹).

Souvent, les mondes sociaux sont réduits, associés à « un univers de discours », à une manière de penser, de parler, de se reconnaître, d'identifier, de définir des situations... propres à un groupe, aux membres d'un groupe. Toutefois, pour Strauss A. (1992), il s'agit de dépasser cette réalité langagière pour « aussi examiner des faits palpables comme des activités, des appartenances, des sites, des technologies et des organisations spécifiques à des mondes sociaux particuliers » (p.272).

Ainsi définis, les mondes sociaux sont des univers complexes, « marqué[s] d'une formidable fluidité », qui « semblent se dissoudre en une myriade de micromondes ». Il s'agit donc de situer, entrecroiser et segmenter pour mieux appréhender les mondes sociaux : « Cette segmentation aboutit à l'entrecroisement de *micro-*

¹⁸ citant Becker H, « Les mondes de l'Art », 1988,

¹⁹ citant Shibutani T. 1955, « Reference Groups as Perspectives », in American Journal of Sociology n°60, pp.522-529

mondes spécifiables » (Straus A., 1992, p.274). A chaque segment d'un groupe professionnel pourrait correspondre un monde social, ou un micro-monde social (tout dépend de la perspective dans laquelle on se place). Celui-ci, pour mieux l'appréhender, s'entrecroise à nouveau, avec d'autres, et se segmente en micro-mondes etc. Autrement dit, il semble qu'aucun monde social ne puisse être saisi dans sa globalité. On ne peut qu'esquisser sa complexité et l'entrevoir par l'intermédiaire de croisement de quelques micro-mondes.

Néanmoins, pour notre travail, l'intérêt de cette notion réside dans sa manière d'approcher les segments, de leur donner du corps, de la densité. Un groupe professionnel recouvre des réalités professionnelles différentes — des segments professionnels—, complémentaires ou en opposition, qui peuvent donc être définies en termes de micro-mondes sociaux, et par abus de langages, en termes de mondes sociaux.

II-6 Conclusion intermédiaire

Au terme de ce parcours exploratoire des notions que nous utiliserons dans notre travail, essayons maintenant de les organiser ensemble. Le groupe professionnel n'est donc pas une communauté homogène, mais bien une combinaison de segments, de sous-groupes constitués de membres partageant la même définition de situation, la même identité professionnelle, se référant au même micro-monde social. « Partout où il y a entrecroisement de mondes, de micro-mondes, nous pouvons prévoir la formation de telles arènes » (Straus A., 1992, p.277). Au sein d'un groupe professionnel, les segments s'opposent, et défendent donc des intérêts concurrents et/ou complémentaires.

Nous avons défini la professionnalisation d'un groupe professionnel comme la résultante de configurations relationnelles orientée vers la création d'un « ordre de l'interaction », vers la création d'une certaine organisation stable. Cet ordre de l'interaction, c'est l'arène, c'est la scène de théâtre sur laquelle les segments s'affrontent, opèrent différentes stratégies en fonction de leur position au sein du

groupe. Quelles peuvent être ces stratégies? Strauss A. (1992) parle notamment d'alliance de certains segments avec d'autres segments du groupe, ou avec d'autres groupes professionnels. Quels sont les fondements des conflits, des luttes? Selon Bucher R. et Strauss A. (1992) « les phénomènes de leadership, les stratégies et le devenir des segments méritent toute l'attention des études sur la professionnalisation » (p.86).

L'approche interactionniste cherche à décrire les groupes professionnels au moyen de plusieurs concepts, notamment de « monde social » et de « segment ». L'intérêt de cette approche réside dans la combinaison de ces différents concepts pour révéler l'existence de sous-groupes (segments) constitutifs d'un groupe professionnel, et les interactions des segments entre eux. Les groupes professionnels sont présentés comme des communautés hétérogènes, à l'intérieur desquelles :

- cohabitent des réalités professionnelles différentes —des segments— en négociation, en compétition,
- et règnent donc des conflits, des tensions.

III- Articulation de ces deux référenciations théoriques

La sociologie des professions telle qu'elle s'applique ici relève du courant interactionniste issu de l'école de Chicago, avec Hughes E.C. et ses disciples Becker H., Bucher R., Strauss A.. Nous avons vu que leurs travaux de recherche sur les groupes professionnels les plus divers appréhendent différemment et dépassent la séparation fonctionnaliste *profession-occupation*. Le groupe professionnel serait donc une entité composite constituée de segments, de réalités professionnelles distinctes en négociation, en compétition permanente. Et, la professionnalisation, sous l'acception interactionniste, serait la résultante de configurations relationnelles orientée vers la création d'une certaine organisation stable, vers la création d'un ordre interne provisoire.

Un système pour Morin E. (1977), c'est une «unité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions, ou individus » (p.102). Un groupe

professionnel peut donc être considéré et appréhendé comme un système. Et, s'intéresser à la professionnalisation, c'est « relier » les segments et non pas les « isoler »; c'est se concentrer sur les interactions entre les éléments, entre les segments. Il s'agit de considérer les interactions des segments les uns par rapport aux autres, sur la structuration des relations des échanges entre les segments —en termes d'alliance, de stratégie, de phénomènes de leadership comme le proposent Bucher R. et Strauss A. (1992, p.86)—.

La particularité d'un système est bien d'apparaître stable, voire statique et être dans une certaine dynamique. Un système est en perpétuelle transformation et contrôle de lui-même, il se modifie sans cesse, alors que nous en avons une perception organisée et stable, si nous cadrons « large » comme le propose Watzlawick P. (1972, p.15) et, à condition d'opter pour une observation synchronique et non diachronique. Il en va de même pour le groupe professionnel (en proie à une compétition, à des négociations continues entre les segments).

Une vision diachronique, telle qu'Abbott A. (1988) peut le proposer dans son analyse néo-interactionniste de la professionnalisation et des groupes professionnels, permet d'observer le système —groupe professionnel— dans son aspect dynamique historique, c'est-à-dire comme un processus de négociation des frontières professionnelles (entre groupes professionnels distincts). Une perspective synchronique ne permet pas d'appréhender cette dynamique qui s'inscrit dans un processus de cycle de vie d'un groupe professionnel, mais une autre, celle qui se fait, *hic et nunc*, au sein de l'organisation. Les acteurs n'ont pas la perception d'une telle négociation qui se réalise plutôt d'une manière inconsciente. Le système apparaît stable alors que l'approche systémique permettra d'en observer la dynamique, et de mettre à jour la structuration des échanges, la négociation entre les éléments du système autour d'une valeur émergente (Mucchielli A., 1998, 2004).

L'approche systémique insiste donc sur les transformations qui se produisent à l'intérieur des ensembles étudiés ; elle insistera donc sur la professionnalisation, entendue comme le processus de transformation (la résultante de configurations

relationnelles orientée vers la création d'une certaine organisation stable) qui se produit à l'intérieur d'un groupe professionnel, au sein d'une organisation. En outre, rappelons que notre travail s'inscrit dans une perspective constructiviste : un système, comme un groupe professionnel, est bien un « construit » théorique, une manière parmi d'autres de concevoir les ensembles, et d'une manière générale de concevoir le « monde ».

L'école de Palo Alto est une dénomination générique qui s'intéresse particulièrement à la communication interpersonnelle. Elle se distingue des autres courants par l'approche spécifique qu'elle a des phénomènes communicationnels en combinant une double perspective interactionniste et systémique. Les chercheurs de ce « collège invisible » ont surtout étudié la cellule familiale, et les rapports entretenus entre les membres de ce système. En effet, pour l'école de Palo Alto, la communication se définit en termes de relations entre acteurs en co-présence. Dans ce cadre, la communication est bien plus qu'un message entre un émetteur et un récepteur, le non-verbal, le contexte, le comportement sont autant de contenus à intégrer dans la construction du sens.

Les Sciences de l'Information et de la Communication ont repris ce modèle d'analyse systémique proposé par ce courant et l'ont adapté pour une meilleure transposition dans l'organisation. En effet, le modèle ne considère plus uniquement les relations entre acteurs individuels (dans le cadre d'une dyade, triade ou d'une cellule familiale, soit des relations à l'intérieur d'un groupe restreint) mais également les relations entre acteurs collectifs (dans le sens de groupe plus ou moins organisé, même statut, même service, même fonction... à l'intérieur d'une organisation). Ce modèle vise à observer les relations entre les acteurs collectifs, de structurer les formes de relations retenues en un ensemble cohérent et synthétique —le système des communications— et enfin de comprendre le fonctionnement de ce système comme une négociation des acteurs autour d'une valeur émergente du système (Mucchielli A., 1998, 2004).

Nous avons défini précédemment les segments comme des entités correspondant à « des identités organisées » (Bucher R. et Strauss A., 1992); chaque segment développant sa propre définition de ce qui fait le cœur de son activité professionnelle, sa propre définition de la situation. Un segment est donc bien un acteur collectif. Il apparaît clairement que le groupe professionnel peut être considéré comme un système composé d'acteurs collectifs.

Comme le propose le modèle des Sciences de l'Information et de la Communication, une analyse systémique et interactionniste des communications d'un groupe professionnel permet de mettre à jour les interactions (ensemble de formes de relations) entre les différents acteurs collectifs et de les structurer en un ensemble cohérent : un système d'interaction. L'étude de ce système révélera la dynamique du processus interne de négociation entre les acteurs collectifs, et donc dévoilera la dynamique du processus de professionnalisation.

Conclusion

C'est donc dans une vision dynamique du groupe professionnel, dans une vision dynamique de la profession que s'enracine notre travail : un groupe professionnel entendu comme un construit social, et de fait, constamment mobilisé et investi par des acteurs collectifs sociaux qui sont en rapport de « pouvoir » les uns face aux autres.

A l'intérieur de ce cadre, en termes de sociologie des groupes professionnels et de la communication pragmatique, avec une approche systémique des communications issue de l'école de Palo Alto, la professionnalisation est considérée comme un processus de négociation entre les segments; comme un processus de communication entre des acteurs collectifs, les segments; comme un processus de construction/déconstruction d'un groupe professionnel.

« Selon les thèses de Simmel, reprises par Park, la vie d'un groupe n'est ni réductible aux comportements des personnes qui le composent, ni assimilable à un organisme guidé par un système nerveux central. C'est dans la tension entre ces deux points de vue, dans la mise en évidence de processus d'interactions que l'on peut le mieux comprendre la vie d'un groupe et celles des individualités qui le composent » (Dubar C. et Tripier P., 1998, p.98).

C'est bien dans ce cadre que notre travail sur la professionnalisation s'inscrit : mettre en perspective les tensions entre les segments d'un groupe professionnel au travers des interactions entre les membres, mettre à jour les jeux d'interactions entre les acteurs d'un groupe professionnel pour comprendre la dynamique du processus. Pour nous, la professionnalisation s'inscrit bien dans ce cadre : la possibilité d'articuler l'individuel avec le collectif, l'individualité avec la communauté, la stabilité avec l'instabilité, le social au psychologique.

CHAPITRE 2

CHAMP D'OBSERVATION

Introduction

L'intégration des TIC dans le champ de la formation provoque depuis quelques temps un profond bouleversement ; certains parlent même de « renversement copernicien » (Blandin B., 1990) pour exprimer un changement de paradigme.

« La banalisation des technologies de l'information et de la Communication a des incidences sans précédent sur l'accès à l'information, ainsi que sur les modalités de consultation et de communication qui s'organisent à distance, dans une dialectique de la présence et de l'absence qui réinterroge les pratiques de formation les plus habituelles » (Albéro B., 2000, p.9).

La première partie de ce chapitre vise à présenter brièvement les travaux de recherche effectués sur les formateurs. La professionnalisation étant au cœur de notre travail de recherche, nous nous focaliserons donc plus particulièrement sur les études traitant de ce phénomène. Au terme de cette présentation, et dans le cadre strict de notre approche théorique, nous verrons que nous pouvons considérer les formateurs comme un groupe professionnel. La deuxième partie de ce chapitre développera l'influence des TIC sur les formateurs.

L'ensemble de ce cheminement nous amènera ainsi à exposer la problématique de notre travail de recherche.

I- Un objet d'étude : les formateurs d'adultes

Pouvoir circonscrire la fonction formateur tient de la gageure tant elle se caractérise par la diversité. Un premier regard sur les organismes à l'intérieur desquels ils évoluent montre une grande variété (à la fois d'ordre historique, mais également institutionnelle) de ces organismes de type privé, public, parapublic, associatif l'éventail est conséquent— : de l'AFPA ou du GRETA en passant par les Chambres consulaires jusqu'aux entreprises privées —dont certaines sont spécialisées également dans des domaines annexes tels que le recrutement—. Liée à la première, la deuxième approche concerne les dispositifs, les actions de formations et, là encore, la diversité est édifiante. Enfin, plus symptomatique encore, le très large spectre de la fonction.

Il est un autre défi, caractéristique de la diversité et de l'opacité de la fonction formateur : leur dénombrement. On comptait plus de 40000 organismes de formation²⁰ en 1999 (de nature très diverse : organismes privés, publics, parapublics, associatifs comme nous l'avons déjà souligné). Le chiffre des formateurs est également incertain, car il diffère selon les sources. Leur nombre se situerait entre 130000 et 170000²¹ sans compter les formateurs «épisodiques», salariés d'entreprise, spécialistes (ou non) d'un domaine et qui pour une ou deux heures s'affublent des habits du formateur.

Aussi, s'intéresser aux formateurs, c'est d'emblée embrasser un « matériau composite », une pluralité de « réalités ». Pour en rendre compte, nous allons, dans un premier temps, présenter un panorama chronologique des études effectuées sur les formateurs. Puis, nous verrons que derrière la diversité de ces travaux se trame un enjeu spécifique, la professionnalisation. Enfin, nous argumenterons en faveur d'une définition des formateurs en termes de groupe professionnel.

Source DARES, études 2002
 Source DARES, études 2002

I-1 Présentation chronologique des travaux sur les formateurs

La loi du 16 juillet 1971, dite loi de 1971, constitue le texte de base de la formation professionnelle et le cadre d'intervention de l'État et des partenaires sociaux. Elle stipule clairement que la formation continue fait partie de « l'éducation permanente ». Désormais, avec cette loi, les entreprises sont obligées de participer au financement de la formation professionnelle continue. Cette loi a permis la « véritable » naissance des formateurs en tant que « groupe professionnel ».

La philosophie de la loi de 1971 n'est pas très éloignée de celle que promeut l'Union Européenne sur la formation tout au long de la vie. En effet, elle repose toutes deux sur l'idée d'un inachèvement quasi-permanent de l'Homme qui implique son adaptabilité, sa mobilité, son employabilité ... dans une économie sans cesse en mouvement.

Dès la fin des années 1960, les formateurs sont progressivement devenus un objet d'étude relativement considéré par les chercheurs. Il existe une littérature importante, foisonnante dans ce domaine dont il ne nous appartient pas de rendre compte d'une manière exhaustive²². Ci-après, nous présenterons brièvement quelques études, caractéristiques de l'évolution du regard des chercheurs sur cet objet d'étude pour appuyer notre propos. Qui sont ces acteurs ? Qui sont ces agents du changement ? D'où viennent-ils ? Que savent-ils ? etc. sont autant de questions que se sont posés nombreux chercheurs de disciplines distinctes depuis plus de trente ans, proposant ainsi différents regards sur cet objet d'étude.

Il est classique de faire débuter une revue de littérature sur les formateurs par l'étude de Fritsch P. (1971). En effet, en 1969, il soutient sa thèse, dirigée par Bourdieu P., sur les formateurs dans laquelle il se propose d'étudier leurs origines sociales, familiales, culturelles et scolaires. Il en arrive à la conclusion que les formateurs apparaissent dans un rapport de double marginalité vis-à-vis du système scolaire —

_

²² Nous renvoyons les lecteurs qui voudraient appréhender cette somme de travaux aux différentes bibliographies réalisées par le CNAM

de l'école—, mais également du système social —de l'entreprise—, dont ils partagent et véhiculent néanmoins les valeurs dominantes.

Quelques années plus tard, l'objectif de Le Boterf G. et Viallet F. (1974) va être de rendre « visible », intelligible la diversité dont nous avons parlé. Pour cela, ils utiliseront des idéaux types de « situations professionnelles », pour classer les formateurs à l'intérieur de cinq « modèles » :

- le responsable de formation,
- le gestionnaire de formation,
- le spécialiste des moyens pédagogiques
- l'enseignant,
- et un dernier, combinant un peu les quatre autres, caractérisant le formateur-consultant.

C'est le début de toute une lignée de travaux qui va avoir pour dessein de ranger, classifier, dénommer, répertorier les fonctions (ensembles cohérents de tâches) de ce qu'il est courant d'appeler formateur mais dont la « réalité », mise en exergue par Le Boterf G. et Viallet F., est plurielle.

Malglaive G. (1981) propose, quant à lui, une autre nomenclature qui, au lieu de partir des « situations professionnelles », s'appuie sur le procès de construction des actions de formation. Il distingue trois types de pratiques : la pratique politique (PP), la pratique politique pédagogique (PPP) et la pratique pédagogique enseignante (PPE, cette dernière se subdivisant en deux sous-pratiques PPE1 et PPE2). Avec ce cadre établi, il repère, au sein de la formation continue trois fonctions : responsables de formation, coordonnateurs et formateurs (1982). Dans cette même approche de classifier, ordonner la diversité, on retrouve, entre autres, Dubar C. (1987), de Witte S. (1988), voire un peu plus tard Primon J-L. —le clivage « profession supérieure » / « profession intermédiaire »— (1991) et Cardon A. —et sa mise en évidence d'une hiérarchisation et d'une division technique et sociale du travail— (1996) ; chacun apportant un angle nouveau, une nouvelle typologie précisant ou complexifiant celles qui lui ont précédé, mais présentant toujours une certaine hiérarchie entre les fonctions.

Néanmoins, de Witte S. (1988) propose d'abandonner l'appellation formateur au profit de celle de didacticien, qui serait le spécialiste du contenu et de sa « pédagogisation ». Sainsaulieu R. (1987) pose également la question de la nature du « savoir » des formateurs.

La fin des années 1980 marque un tournant dans les travaux sur les formateurs. Une nouvelle approche s'installe, celle centrée sur les représentations et les identités professionnelles avec les travaux précurseurs de Sainsaulieu R. (1987), mais aussi ceux de Dubar C. (1991), Vasconcellos M. (1988) entre autres ; suivront ceux de Marquart F.(1990), Allouche-Benayoun J. et Pariat M. (1993), Ardouin T. (1995), Gehin J-P. (1996), Blin J-F. (1997), et dernièrement Gravé P. (2002).

Tous ces auteurs vont s'intéresser aux itinéraires, aux trajectoires, aux récits de vie socioprofessionnelle pour mieux débusquer ces acteurs qui se cachent derrière ce double masque de la marginalité et surtout circonscrire le groupe professionnel en termes d'identité. Marquart F. (1990) souligne la vision d'une professionnalité segmentée, éclatée et propose, entre autres, trois principaux déterminants dans les choix d'études et d'insertions professionnelles des formateurs (le rôle des déterminations philosophico-éthiques, le rôle des « échecs » et des ruptures ainsi que le rôle des stratégies matrimoniales).

Les travaux d'Allouche-Benayoun J. et Pariat M. (1993) sont sans ambiguïté quant à leur dessein : circonscrire la fonction formateur pour la définir en groupe socio-professionnel doté d'une identité professionnelle dont ils esquissent les contours.

« L'identité professionnelle du formateur se construirait autour de trois axes : la fonction pédagogue quand le formateur enseigne, la fonction travailleur social quand le formateur est à l'écoute des formés, qu'il est soucieux de leur insertion sociale, la fonction technicien quand il transmet des savoir-faire » (Allouche-Benayoun J. et Pariat M., 1993, p.122).

Vasconcellos M. (1988) prend l'angle de l'accès à la fonction et se pose les questions de savoir comment et pourquoi on devient formateur. Assez proche des considérations de Fritsch P., elle présente des formateurs animés par des logiques sociales de mobilité cohérentes qui s'enracinent dans un profond désir d'ascension sociale. Ces deux dernières études s'inscrivent dans les travaux et le concept d'identité développé par Dubar C. (1991). Géhin J-P.(1996), Blin J-F. (1997), Ardouin T. (1995), Gravé P. (2002) suivent les traces de leurs prédécesseurs.

Alors, peut-on parler, en paraphrasant Fritsch P., d'un « groupe occupationnel en voie de professionnalisation » ?

I-2 La « professionnalisation » au cœur des travaux

Au terme de cette présentation, non exhaustive, des travaux de recherches effectués sur les formateurs, la forme d'un processus de professionnalisation, dans son acception fonctionnaliste, semble apparaître. En effet, un regard diachronique des études réalisées montre qu'après un effort de catégorisation du groupe, on essaie de définir, de structurer le « savoir » de ce groupe, pour enfin opérer une rhétorique sur son identité professionnelle. Une analyse diachronique fine et poussée de l'ensemble de ces travaux permettrait peut-être de mettre à jour ce processus ayant pour objectif de délimiter un territoire spécifique aux formateurs en vue d'une reconnaissance des pouvoirs publics.

Il faut dire que l'enjeu est important :

« la formation continue est devenue une dimension essentielle des mutations en cours dans tous les pays industrialisés. Qu'il s'agisse d'accroître la compétitivité des entreprises, d'accompagner les restructurations industrielles ou de lutter contre le chômage, la formation intervient, sous des modalités très diverses, pour tenter de répondre aux multiples problèmes engendrés par ces mutations » (Dubar C., 2000, p.3).

Le formateur en tant qu'agent du changement se trouve donc au cœur du dispositif. Malgré tout, il semble qu'il n'obtient pas cette place, cette reconnaissance qu'il semble solliciter. Cette place privilégiée pourrait lui permettre de revendiquer une certaine reconnaissance, dont Fritsch P. (1970) ou Vasconcellos M. (1988) soulignent implicitement le désir en révélant des individus en quête de revanche, d'ascension sociale.

Au tout début des années 1990, Jobert G. (1989) va référencer ses travaux dans la sociologie anglo-saxonne fonctionnaliste des professions. Son objectif est clair : transposer les critères de ce qui fait une profession dans le courant fonctionnaliste anglo-saxon au groupe professionnel des formateurs. Aussi, il met bien en exergue le processus de professionnalisation qui en découle.

« On appellera donc, dans cette perspective de luttes sociales, « profession », la position conquise par un groupe de praticiens à un moment historique donné à partir d'un certain nombre de démonstrations. Je dis bien « démonstration : nous sommes en effet dans la rhétorique, c'est-à-dire dans la production d'un discours destiné à convaincre. Démontrer à qui ? Au public en général et aux pouvoirs publics en particulier. Et démontrer quoi ? Premièrement : l'existence d'un besoin social à satisfaire [...] Deuxièmement : l'existence et la possession d'un ensemble de connaissances et de savoir-faire complexes, organisés et formalisés de façon à être transmissibles [...] Troisièmement : la nécessité pour protéger les profanes dans leur relation avec les savants [...] de soumettre ceuxci à des règles éthiques » (Jobert G., 1989, p.26).

Il en arrive à la conclusion que les formateurs ne forment une profession qu'à 70%. La caractéristique du savoir de haut niveau, formalisé, structuré est, selon l'auteur, loin d'être acquise. Or, dans une perspective fonctionnaliste, ce critère est central, sinon discriminant.

À l'instar de Jobert G. (1989), Vasconcellos M. (1994) pense que les formateurs ne constituent pas un groupe professionnel du point de vue de la sociologie anglosaxonne. Toutefois, elle ajoute que, même si on prend le modèle professionnel de la bureaucratie, les critères utilisés dans «la conception weberienne (occupation hautement bureaucratisée et soumise aux règles de fonctionnement de l'état, carrière prévisible, avancement selon l'ancienneté) » (p.87) ne correspondent pas non plus

pour identifier les formateurs comme professionnels. Et pourtant, comme le disent Allouche-Benayoun J. et Pariat M. (1993), « les signes de professionnalisation sont là » (p.56). Mais de quelle professionnalisation parle-t-on? De la rhétorique fonctionnaliste comme Jobert G., ou celle plus moderne développée ces dernières années, correspondant à un accroissement individuel de compétences pour Le Boterf G. (1994).

Marquart F. (1990), dans sa communication au colloque du CUEEP, «Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des universités » est clair, il ne souhaite pas inscrire ses travaux dans la sociologie fonctionnaliste des professions, mais plutôt dans une « sociologie des professionnalités » plus propice, selon l'auteur, à mettre en exergue l'évolution des stratifications et de la division sociale du travail. La professionnalisation, dans son acception fonctionnaliste, est pour l'auteur « un bien piètre paradigme et pourtant si efficace, dans un univers qu'il faudrait se résoudre à désigner et à circonscrire différemment si l'on veut pouvoir faire progresser la réflexion » (p.103). Il optera donc pour une méthodologie de la sociologie interactionniste des professions partant de l'analyse des parcours, des trajectoires, tout en se distanciant des travaux de Hughes E.C. et ses disciples. Pour cet auteur, la notion de professionnalisation est centrale dans la compréhension du social. Et, bien qu'à l'étroit au sein du clivage fonctionnaliste-interactionniste que la sociologie des professions implique, il va inverser le rapport de pouvoir dans le processus de professionalisation. Il se pose alors

« la question du pouvoir que la sphère socio-politique prend sur un groupe socio-professionnel en pouvant laisser à penser à la fois qu'elle lui accorde ou, pour le moins, a le pouvoir de favoriser une telle reconnaissance socio-professionnelle » (Marquart F., 1990, p.96).

Il apporte donc un éclairage très critique, mais pertinent sur ce processus de professionnalisation, qui, selon lui, ne serait ni comme les fonctionnalistes, ni les interactionnistes l'aiment à penser—le désir d'un groupe de délimiter un territoire et d'en revendiquer la propriété—, mais plutôt le pouvoir dominant en place qui, sous prétexte de professionnalisation, se sert d'un groupe pour ses propres fins.

« Les formateurs, les ingénieurs de formation ne seraient-ils pas en train de se laisser caresser dans le sens du poil, là où leur respectabilité les démange, oubliant quelque peu, eux pourtant formés bien souvent dans le giron des sciences anthropo-sociales, que lorsque les politiques et les technocrates les sollicitent et se déclarent soucieux de favoriser leur reconnaissance, c'est le plus souvent pour leur faire jouer un rôle de re-socialisateur, intégrateur, quand cela n'est pas plus prosaïquement pour améliorer les statistiques du chômage à la veille d'échéance électorale et cela quelles que soient les appartenances politiques » (Marquart F., 1990, p.97).

Dans une perspective « marxiste », le regard de Marquart F. sur la professionnalisation montre bien que la professionnalisation n'est pas unilatérale, qu'elle n'est pas, en termes de rhétorique professionnelle un monologue du groupe professionnel. D'ailleurs, Baillat G. (2002), considérant la question enseignante et s'appuyant sur une analyse des textes, des rapports officiels composés par l'Institution, l'Education Nationale, indique clairement que c'est bien l'institution, le « pouvoir politique » qui développe la thématique de la professionnalisation.

Et l'auteur de « s'interroger sur l'accueil qu'ils lui réservent. Non d'ailleurs que les raisons qui motivent les décideurs ne soient perçues par ces acteurs qui sont mieux que quiconque sensibles aux difficultés croissantes de l'exercice de l'activité. Mais la responsabilité accrue vis à vis des apprentissages par exemple, ou la défense d'une éthique professionnelle peuvent être tout autant perçues comme renvoyant à des logiques de contrôle ou de limitation d'une autonomie de fait » (Baillat G., 2002, p.69).

Aussi, dans une perspective souhaitant dépasser le clivage fonctionnaliste-interactionniste, la professionnalisation peut se poser en termes de dialogue, de médiation, d'un groupe avec un ou plusieurs autres (notamment et surtout avec le pouvoir politique), de négociation des intérêts de chacun (sous prétexte d'intérêt général?, on peut se poser la question). La professionnalisation est un processus complexe qui met en jeu de nombreux acteurs aux intérêts divergents (ou pourquoi pas convergents), avec des stratégies diverses.

C'est à ce niveau de complexité, dépassant le clivage fonctionnaliste-interactionniste que la notion de professionnalisation prend tout son sens mais dont il est difficile, voire impossible, de lui donner corps. La professionnalisation, dans ce sens, c'est bien « la question du pouvoir que la sphère socio-politique prend sur un groupe socio-professionnel » (p96), comme le dit Marquart F., auquel se superpose la vision fonctionnaliste du pouvoir qu'un groupe socio-professionnel prend sur la sphère socio-politique. Alors, qui a le pouvoir sur qui? Qui tient les ficelles? Qui a commencé? Décrite ainsi, la professionnalisation apparaît comme un système avec ses actions et rétro-actions, dans lequel, à ce niveau —politique— et dans une perspective diachronique, les stratégies des acteurs sont difficilement appréciables.

Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent Abbott A., dans son ouvrage, The system of the Professions, An essay of the division of Expert (1988), a tenté de relever ce défi. Il montre bien comment divers groupes professionnels, au cours de l'histoire, se disputent le « monopole juridique » d'une profession. Néanmoins, bien que la perspective historique permette de dégager la ligne directrice des stratégies des différents groupes professionnels en conflit —l'objectif étant de réduire le travail d'un groupe professionnel concurrent obsolète par rapport au sien—, les véritables « raisons politiques » des pouvoirs (dominant ou contre-pouvoir) sont absents ou tout juste effleurés au sein du système d'Abbott A.. Nonobstant avec cet auteur, on perçoit uniquement, mais très nettement, la dynamique à la fois historique et conflictuelle du processus de professionnalisation, dans son acception interactionniste (de groupes professionnels en tension permanente).

Ce caractère dynamique du processus de professionnalisation est au cœur de notre travail. Toutefois, nous cadrerons moins large, pour employer une notion de l'école de Palo Alto; nous ne nous situerons pas au niveau « politique », tel qu'évoqué dans le paragraphe précédent, mais comme nous l'avons dit au chapitre précédent, à l'intérieur même du groupe professionnel lui-même.

I-3 Un groupe professionnel?

L'ensemble des travaux sur les formateurs indique clairement la « réalité » plurielle de la dénomination « formateur ». Il n'est pas étonnant d'ailleurs que certains chercheurs aient utilisé l'image de mosaïque pour la caractériser. L'appellation « formateur » semble globalisante et désigne un ensemble d'individus aux titres, aux tâches, aux savoirs, aux fonctions et aux statuts très divers. Ils sont définis comme des « doubles marginaux », de l'école et de l'entreprise —du système scolaire et du système social— avec pour objectif une certaine ascension sociale (« promotion sociale ») ou tout au moins un désir de reconnaissance (identitaire ?) important. Quelles que soient les typologies réalisées, elles font toutes apparaître une importante division technique et sociale du travail, argumentant pour une « professionnalité segmentée et éclatée ». En outre, selon la littérature, les formateurs d'adultes semblent former une entité professionnelle non lisible, pluri-identitaire (Allouche-Benayoun Joëlle, Pariat Marcel, 2000 ; Gravé P., 2002 ; Fablet D., 2001 ; Caspar P., 1998 ; Hédoux J., 1998 ; Cardon J-P, 1998 ; Fritsch P., 1971 ...). Pour Allouche-Benayoun J. et Pariat M. (1993) :

« les uns et les autres sont « formateurs » parce qu'ils travaillent avec des adultes, au contact direct de la sphère économique : noyau minimal commun d'une identité professionnelle, que nous considérons, à l'instar de Dubar C., comme « la résultante d'une articulation entre les trajectoires vécues par les individus et les rapports au travail » » (p.169).

L'appellation « formateur » représente donc un groupe dans lequel la diversité et le clivage dominent. Pour Bucher R. et Strauss A. (1992), un groupe professionnel n'est pas « une communauté relativement homogène dont les membres partagent identité, valeurs, définition des rôles et intérêts » (p.68). Bien au contraire, en opposition à cette vision fonctionnaliste, il présente un groupe professionnel comme une communauté hétérogène composée de segments en tension, en conflit permanent. Le groupe professionnel est défini « comme agrégation de segments poursuivant des objectifs divers, plus ou moins subtilement maintenus sous une appellation commune à une période particulière de l'histoire » (Bucher R. et Strauss A., 1992, p.69).

Nous considérerons donc les formateurs comme un groupe professionnel dans son acception interactionniste définit par Strauss A.: un groupe pluriel composé de

membres dont « les identités, ainsi que les valeurs et les intérêts sont multiples, et ne se réduisent pas à une simple différenciation ou variation » (Bucher R. et Strauss A., 1992, p.68). Comme nous l'avons vu, Dubar et Tripier ajoutent qu'ils se distinguent entre eux par une « construction commune de situation et des croyances partagées sur le « sens subjectif de l'activité professionnelle » » (1998, p.106). En outre, pour Bucher R. et Strauss A., 1992, les segments se constituent tout au long de la vie professionnelle par des socialisations successives : au travers du cursus, des figures professionnelles des générations précédentes ou contemporaines auxquelles ils vont s'identifier ou refuser de s'identifier, des rencontres avec des membres d'autres groupes, des organisations qu'ils vont traverser... Chaque segment va se construire différemment et va développer la propre définition de ce qui fait « le centre de sa vie professionnelle », sa propre définition de la situation. Les différentes typologies proposées, par exemple, peuvent donc être autant de segments constitutifs du groupe professionnel.

I-4 Conclusion intermédiaire

Lié à la théorie de la segmentation développée par Strauss A., on retrouve le processus de professionnalisation. En effet, comme il a déjà été montré, les segments cherchent à délimiter leur activité, à se distinguer les uns des autres. Le groupe professionnel apparaît non seulement divisé mais emprunt de luttes, de conflits, de négociation entre les segments. « Ils tendent aussi à développer un sens de la confraternité avec les collègues, des phénomènes de domination, des formes d'organisation et des tactiques pour renforcer leur position » indiquent les auteurs (Bucher R. et Strauss A., 1992, p.83). Le groupe professionnel renvoie donc à l'idée de diversité, de morcellement qui s'organise donc dans la négociation de conflits (d'intérêts) entre segments.

A l'instar de la complexité du niveau politique de la professionnalisation, nous ne pourrons pas définir quel segment a le pouvoir sur tel autre ? Quel segment tire les ficelles du jeu ? En effet, la perspective systémique permet simplement de révéler, sous formes de schéma d'interactions circulaires, l'existence de conflit sans pouvoir

déterminer qui a commencé et qui pourrait gagner. L'analyse systémique des communications d'un groupe professionnel fait émerger les tensions qui existent entre les segments au sein du groupe, la construction-déconstruction du groupe professionnel, bref d'esquisser les lignes directrices des stratégies des segments en place.

II- Les formateurs et les TIC

Depuis deux décennies, les innovations techniques ont intégré progressivement toutes les sphères de nos activités aussi bien professionnelles que non-professionnelles.

Les TIC sont des objets techniques, « binaires » par essence, mais aussi par la réaction qu'elles induisent : une fascination pour certains, une frayeur pour d'autres. Les psychanalystes voient les TIC comme « des objets fortement « transitionnels » parce qu'ils servent de réceptacles aux désirs de maîtrise et de puissance » (Mucchielli A., 2001, p.33). Pour Scardigli V. (1992), les rêves et les frayeurs liées aux TIC concernent sept enjeux fondamentaux de notre existence à savoir : la liberté, le savoir, la sécurité, la justice, la communication humaine, la prospérité et la solidarité. Sur chacun de ces enjeux, les TIC font surgir des espérances ou des drames. Concernant le savoir, par exemple, « les TIC multiplient les possibilités d'apprendre à l'infini et permettent la maîtrise de notions complexes ; mais elles peuvent aussi nous abrutir en faisant perdre le goût de l'effort d'apprendre, de réfléchir, de créer » (Mucchielli A., 2001, p.35).

Dans le champ de la sociologie, et particulièrement la sociologie du travail, on retrouve également ces deux visions de l'intégration des TIC dans les sphères de la société. La première prête aux TIC le moyen de s'affranchir des contraintes d'espace et de temps, de créer des emplois, de faire communiquer tous les individus de la planète, d'abolir les hiérarchies, de développer l'esprit de liberté chez l'homme...La seconde voit les TIC comme la cause de la fraction numérique, la suppression des emplois, la surveillance des personnes, la domination des marchés par des

multinationales... Entre l'utopie des uns et les craintes des autres, ces deux discours ont en commun d'attribuer aux TIC une capacité à déterminer le monde social.

Néanmoins, « la réelle ambiguïté des NTIC [... est de proposer] à la fois la vision du monde social la plus désencastrée qui soit et, simultanément, les outils les plus performants pour créer du lien social et encastrer toujours davantage les échanges d'informations dans le social ». (Neuville J.P., Musselin C., 2001, p.307).

Dans un premier temps, nous déterminerons, en cohérence avec notre cadre théorique, la terminologie à utiliser quand on associe les termes TIC et formateurs. Et dans un deuxième temps, nous présenterons les différents travaux précisant l'influence des TIC d'abord sur la sphère éducative, et ensuite sur le « métier » de formateur.

II-1 Impact ou influence

Au milieu du siècle dernier, les grandes théories de la communication telles que les théories de Mc Luhan, les théories fonctionnalistes, ou celles critiques de l'école de Francfort, se sont particulièrement intéressées aux mass média qui venaient de naître et dont ils analysaient les effets sur l'opinion publique. Toutes ces théories s'interrogeaient sur la puissance manipulatrice des innovations techniques. Inauguré par Mc Luhan, et successivement reproduit et transposé, le déterminisme technologique analyse, par l'intermédiaire du raisonnement positiviste de cause à effet, en quoi et comment l'usage de tel média ou de telle technologie modifie le comportement, la définition de la situation de l'individu lui-même. Très discuté, le déterminisme technologique implique une vision unilatérale des TIC sur les sujets, sur les organisations en termes d'impact.

Pour Scardigli V. (1992), les liens qui unissent les TIC et les modifications de la vie sociale sont plus complexes qu'un lien direct de cause à effet. « La technologie seule ne recrée pas du social » (p.237). L'innovation sociale ne naît pas de la technique, mais elle naît autour de la technique propose Scardigli V. (1992, p.238). Pour qu'un acteur social s'approprie une technologie, il faut qu'il lui donne du sens. Ce sens

émerge à travers un double mouvement que la psychologie génétique a décrit depuis les travaux de Piaget ; il faut que les acteurs eux-mêmes assimilent cette technologie puis l'accommodent. (Mucchielli A., 2001, p.37).

Les TIC interagissent avec le monde social et le produit de cette interaction n'est pas la résultante d'une détermination technologique. « La technique, ici, a reçu l'empreinte des acteurs sociaux : leur culture quotidien, leur système de valeurs, leur conception du progrès ont contribué à « réinventer la technique » » (Scardigli V., 1992, p.238).

Le terme d'influence nous semble être plus approprié notamment par rapport au cadre de référenciation théorique choisie. En effet, le terme d'impact implique une relation de cause à effet, alors que celui d'influence sous-tend l'idée de réciprocité, d'interaction, de co-construction d'une autre « réalité ». Comme il a déjà été dit, notre travail s'inscrit dans une perspective interactionniste, dans le paradigme constructiviste. Dans ce cadre, nous préférerons donc parler d'influence des TIC sur un groupe professionnel, notamment pour ce qui concerne notre étude.

II-2 Influence des TIC sur les formateurs

II-2-a Les TIC dans la sphère éducative

Les TIC sont des objets techniques, correspondant à un ensemble de technologies qui irriguent l'ensemble de la société et la sphère de l'éducation et de la formation n'a pas été étanche à ces technologies (Baron G.L., 1989, Perriault J. 1989). Bien au contraire, Baron G-L et Bruillard E. dans leur ouvrage « l'informatique et ses usagers dans l'éducation » (1996) précisent que « le système éducatif a très vite pris en compte le phénomène informatique sous ses diverses formes, au fur et à mesure qu'elles ont acquis une visibilité sociale suffisante et souvent bien avant qu'elles ne soient totalement banalisées dans la société ». (p.181)

Lorsque les TIC sont spécifiquement adaptées pour l'enseignement dans le cadre de l'éducation ou de la formation, on parle de Technologies d'Information et de Communication pour l'Enseignement (TICE). On désigne alors plutôt l'usage qui en est fait dans les pratiques enseignantes et formatrices. Et, Baron G-L. et Bruillard E. (1996) en proposent une définition en termes « stratégique » en prenant appui sur le modèle de Crozier M. et Friedberg E. :

« Les instruments sont mis en œuvre par des profanes (les élèves), sous la direction de professionnels de l'enseignement qui leur prescrivent des modes d'usages légitimes et efficaces, en fonction de prescriptions institutionnelles (le programme, les cursus) et d'incitations émanant d'acteurs appartenant à différentes instances. Ces derniers ont des représentations, des jugements de valeur, et des croyances qui guident leur action. De plus, ils exercent au sein de systèmes qui leur offrent des marges de manœuvre et contraignent leur action » (pp.13-14).

En outre, Baron G-L. et Bruillard E. (1996) définissent les TICE en d'autres termes, comme :

« composées d'une part de l'audiovisuel et d'autre part, de l'informatique et de ses instruments, notamment ceux qui comme la télématique gèrent des interactions à distance [...] il se constitue alors « un nouveau champ » fédérant autour des technologies courantes des actions trouvant autrefois place dans le champ de l'audiovisuel éducatif et dans celui de l'informatique pédagogique » (p.86).

En outre, les auteurs opèrent une dichotomie entre, d'un côté, les outils de production et de diffusion de l'information (traitements de texte, créateurs de pages web...) — aussi bien utilisés par les enseignants que par les apprenants—, et de l'autre, tout un ensemble d'applications de production, de diffusion et d'apprentissage des connaissances, qui relèvent de la technologie éducative (Baron G-L., 2001). Dans cette dernière, on trouvera aussi bien des applications multimedia d'apprentissages —de type enseignement assisté par ordinateur EAO— que des dispositifs de formation —de type formation à distance—.

On peut approcher les TICE de deux manières différentes. D'un côté, on peut les appréhender comme supports, supports d'enseignement, supports d'accès et de

diffusion d'information et de contenus didactiques. Dans ce cas, on accède au savoir à travers la médiation d'un support technique. Les TICE sont alors intégrées dans le processus d'apprentissage. D'un autre, on peut concevoir les TICE comme objets techniques dont la maîtrise est nécessaire pour les générations futures. Dans ce cas, il s'agit de s'approprier les fonctionnalités d'objets techniques, de technologies. Les TICE s'intègrent alors dans le processus de socialisation des apprenants.

Les TIC modifient donc profondément les conditions de production, de diffusion, d'apprentissage et d'évaluation des connaissances. Les TIC interviennent non seulement en tant qu'objets de production et d'information mais aussi, comme nous allons le voir, en tant que catalyseurs de pratiques et d'usages nouveaux qui perturbent les modes préexistants des conditions d'apprentissage en ou hors milieu scolaire. En témoigne l'apparition de nouveaux concepts de formation médiatisée : du simple tutorat électronique, en passant par les supports multimédia accompagnant une formation, jusqu'à une offre de formation s'affranchissant des unités de lieux et de temps : la formation ouverte et à distance (FOAD).

« Les FOAD correspondent à un phénomène ancien, puisque la formation à distance (la « FAD ») est née au milieu du XIXe siècle, avec les cours par correspondance. Cependant, elle connaît actuellement un nouvel essor, stimulée par des besoins de formation toujours croissants et peu à peu transformée par un ensemble de pratiques pédagogiques et de supports techniques différents de ceux qui l'ont caractérisée pendant plusieurs décennies, avec notamment l'introduction progressive des technologies numériques et des réseaux » (Glickman V., 2002, p.6).

Depuis quelques années, on assiste à la convergence des activités d'enseignement et d'apprentissage en face à face avec celles à distance. La Formation à distance prend alors un autre visage « traduite dans la notion élargie de « formation ouverte et à distance », et l'irruption du Web la fait évoluer vers une « e-formation », dont les contours restent à préciser. » (p.6)

Le collectif de Chasseneuil (2001) propose une définition relativement large de la FOAD qu'il désigne comme :

« un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leur dimension individuelle et collective et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources » (p.177).

Cette notion d'ouverture de la Formation, clairement définie par des experts lors de la conférence de consensus (collectif de Chasseneuil, 2001), d'une part, peut apparaître en rupture ou en contrepoint des caractéristiques de la forme canonique de la Formation, le « stage » (même unité de temps et de lieux), mais, d'autre part, elle permet de valider et d'assumer d'autres notions comme flexibilité, individualisation etc. largement utilisées et proposées dans les organismes de formation.

« La thématique de l'ouverture de la formation recouvre donc à la fois la critique radicale de la forme canonique du stage et la recomposition des modalités de formation autour d'un triple axe : flexibilité des modes d'organisation, recours intensif aux technologies de la communication, autonomisation des apprenants » (Carré P., 2001, p.292).

Dans le champ de la formation, les TIC —avec leurs nouvelles potentialités et leurs évolutions permanentes— permettent la création de nouvelles modalités de formation qui posent en termes nouveaux la question de la formation à distance. En effet, si la formation à distance n'a pas attendu l'émergence des TIC pour se développer, les ressources de ces dernières ont totalement transformé, quantitativement et qualitativement, les potentialités des formations à distance. TIC et FOAD entretiennent donc un lien très étroit. La FOAD n'est pas l'équivalent des TIC; nous venons de le voir, ce n'est qu'un élément dans l'ensemble « TIC ». Néanmoins, pour nous la FOAD suppose l'appropriation de toute une palette d'outils TIC: courrier électronique, différents logiciels, plateforme de formation. (nous avons délibérément retiré le fax, le téléphone qui sont devenus aujourd'hui des outils usuels banals). C'est pourquoi, dans le corpus du texte, l'usage du terme FOAD implique l'idée d'usage TIC qu'il soit basique —courrier électronique—, ou plus technique —architecture d'une plateforme— par exemple.

Outre l'ouverture des dispositifs et l'individualisation au rapport à la formation, Carré P. (2001), propose une troisième variable qui participe à la transformation des métiers de la formation : le rapprochement de la formation et du travail. La fusion des problématiques de ces deux sphères de la vie sociale se cristallise autour de la notion de compétence.

« L'assimilation de la compétence à la performance et donc à la relégation de la formation au statut de structure de soutien exclusivement économique est une des orientations que semble prendre la formation professionnelle continue d'entreprise » (p.296).

Les TIC agissent donc comme un catalyseur au sein de la sphère éducative, et bouleversent aussi bien les acteurs, les organisations, les dispositifs de formation que l'institution elle-même (notamment la formation professionnelle pour ce qui nous concerne). En effet, l'intégration de nouveaux objets techniques dans l'éducation ou la formation n'est pas neutre ; elle introduit à chaque fois une nouvelle façon de penser et de faire en éducation de la part des différents acteurs impliqués (organisation, apprenant, enseignant). Les rapports entre technologies et éducation sont complexes. Ils ne résultent pas de la simple « présence » d'outils techniques au sein du processus éducatif mais de l'importation parallèle de concepts et de logiques nouvelles en éducation (Papadoudie H., 2000). Avec Scardigli V. (1992), on peut dire que : « l'introduction de l'outil nouveau joue un rôle d'analyseur : elle révèle les problèmes » (p.238).

II-2-b Transformation/bouleversement de la fonction formateur

Pour Baillat G. (2002), considérant la question enseignante :

« le développement des « nouvelles technologies » dans les situations de travail enseignantes (comme dans de nombreuses autres activités) interpelle certains aspects de l'identité professionnelle, celle des individus comme celle des groupes [... et modifie] l'image globale du métier et suscite parfois des appels au recentrage de l'activité » (p.68).

Parallèlement aux travaux sur l'intégration des TIC, la recherche, dans le domaine de la pédagogie, s'est centrée sur les mécanismes d'apprentissage, l'apprenant et les savoirs. Pour Roger Guir (2002), les TICE conduisent à reconsidérer les outils théoriques, les méthodes d'analyses, les scénarios et les pratiques pédagogiques, en un mot les modes d'enseignement et d'apprentissage par les nouvelles représentations qu'elles conduisent à construire à travers les modes de présentation et de traitement des contenus à travers les supports textuels, iconiques et sonores, le rapport entre le texte, les images et le son.

Larose F., Grenon V., Lafrance S. (2002) distinguent dans la littérature abondante sur le sujet, deux approches : d'une part, la perspective socio-constructiviste —qui considère l'intégration des TICE comme vitale et favorable à la modification des pratiques—, et d'autre part, l'approche de type néocomportementaliste et pragmatique —qui envisage les TICE comme de simples outils qui ne modifieront pas les pratiques pédagogiques—.

Dans l'éducation ou la formation, ces deux paradigmes coexistent; et, bien sûr, nous privilégierons la première approche. Tardif J. en faisant référence à un ouvrage de Cartier M. (1997), « le nouveau monde des infostructures », rappelle que l'Occident a vécu trois grandes civilisations, chacune ayant créé un nouveau code de communication entre individus et qu'elles ont chacune provoqué une augmentation à la fois quantitative et qualitative des informations disponibles. Cette augmentation des savoirs interroge directement l'enseignement « dans la mesure où il n'est pas possible de tout connaître dans un domaine donné, où les informations et les savoirs peuvent être consultés sur demande » (Tardif J., 2000, pp.15-16). Avec les TIC, le partage du savoir apparaît comme une nouvelle utopie. La résistance à partager le savoir est inéluctable tant il est associé à l'idée de pouvoir de la part de ses détenteurs privilégiés.

L'intégration des TIC dans la sphère éducative suppose donc un changement fondamental de perspectives dans le rapport au savoir et dans les processus de son acquisition (Linard M., 1996; Tardif J., 2000).

Les TIC exercent une pression importante sur le processus d'apprentissage et sur les environnements pédagogiques. Chaque innovation et intégration dans le processus éducatif a eu son lot de discours encenseur ou critique et ses manifestations de réticences de la part des enseignants qui voient à chaque fois en ce nouvel outil l'annulation de leur pouvoir.

« A en croire les historiens de l'éducation, plus de vingt ans ont été nécessaires pour que le tableau noir soit utilisé dans les classes. [...] L'école n'aime pas ce qui pourrait se substituer à la parole du maître, tout ce qui pourrait laisser entendre qu'elle n'est pas l'unique dépositaire de la connaissance, tout ce qui pourrait lui dérober son image de mère nourricière, d'alma mater, en matière de connaissance » (Guir R.., 2002, pp.8-9).

Le rôle encyclopédique des enseignants est sans nul doute révolu et il semble que les TIC servent de catalyseur de changement potentiel des pratiques pédagogiques. L'intégration des TIC les invite à assumer plutôt des fonctions d'entraîneurs et de médiateurs afin de soutenir les élèves dans leurs démarches d'apprentissage.

En outre, il est important de noter qu'il existe bien d'autres risques de perte d'identité professionnelle du formateur comme :

« la liberté de développer des situations d'apprentissages actives ou magistrocentriques (les situations d'apprentissages sont prédéterminées par les TICE), le choix d'accélérer le rythme des acquisitions ou de le ralentir (ce rythme étant généralement imposé par les TICE), la possibilité de suivre la logique (et donc de déroger à tout schéma préétabli) » (Guir R., 2002, pp.9-10).

Considérées comme essentiellement de l'ordre des moyens d'enseignement, Les TICE, en tant que telles, doivent être intégrées dans une bonne connaissance de la dynamique de la complexité de l'apprentissage rappelle Tardif J. (2000). Tout ce discours d'intégration des TICE dans le processus d'apprentissage propose un amalgame entre les notions de moyen didactique d'une part et de méthodes pédagogiques d'autre part. Elles ont toutes deux le même objet indique Papadoudie H. (2000) : « motiver, introduire un objet particulier d'étude, en faire comprendre l'essence ou confirmer et évaluer son acquisition ». Malgré tout, il semble qu'avec les

TICE la frontière entre les deux soit assez floue. Et si l'on se place dans le cadre de la FOAD, l'objet technique incarne les deux rôles.

Il apparaît clairement que le « métier » de formateur est en pleine recomposition au regard d'une part de sa « nouvelle » position vis à vis des apprenants, et des savoirs d'autre part. En effet, Les TIC en formation s'inscrivent donc dans le mouvement d'individualisation de la formation et le renforcent à tel point qu'il semble que ce n'est pas la mise à distance de la formation qui modifie la fonction du formateur mais plutôt la « nouvelle » position centrale de l'apprenant. En développant son concept de l'apprenance, Carré P., soutient que « de chef d'orchestre de l'acte de formation, [le formateur] devient régisseur de l'acte d'apprendre, il y gagne en partage de responsabilités et voit son statut évoluer » (p.298).

Avec les NTIC qui bouleversent les modalités de la formation (les supports évoluent et abondent, les moments et les lieux d'intervention sont transformés), on assiste à un renouvellement des pratiques. Le formateur, n'étant plus le pilier central du dispositif, change de posture. Sa réflexion, sa pratique est au service de son client. Cette « mise à distance » lui confère alors une nouvelle position. Caspar P. (1998), dans une approche plus économique celle de l'industrialisation de la Formation, envisage aussi l'évolution des métiers de la formation. En effet, pour lui

« le nouveau système se rapproche plus d'un processus de service, ouvert, où les transactions sont l'initiative de l'apprenant et/ou les fonctions du formateur évoluent d'une position centrale vers des fonctions de support à l'apprenant au tutorat. » (p.117)

Avec les TIC, le « métier » de formateur connaît un réel bouleversement. Pour Carré P. (2001),

« le formateur sera de plus en plus appelé à changer non seulement de posture face à l'apprenant mais aussi d'outils, de supports, de techniques, voire même de fonction, entre des fonctions de transmission classique, d'ingénierie pédagogique ou didactique et d'accompagnement méthodologique » (p.299).

Aussi, de nombreux travaux²³ ont été réalisés pour déterminer et décrire les « nouvelles » compétences d'une part, et pour construire le ou les référentiels de compétences, d'autre part, du « nouveau » type de formateur.

II-3 Conclusion intermédiaire

Les liens entre les TIC et les formateurs sont loin d'être des liens unilatéraux : les caractéristiques intrinsèques particulières des TIC ne déterminent pas en soi l'évolution de la fonction. Cette transformation est progressive même si les TIC jouent plutôt un rôle majeur, l'organisation, (mais également l'institution dans le cas de la sphère éducative), comme les acteurs interviennent dans le processus. Les stratégies d'acteurs, leur capacité à inventer des fonctionnalités nouvelles, des usages nouveaux, à s'approprier ou à résister à (refuser) tels objets ou telles fonctionnalités techniques doivent être considérées.

En modifiant la posture du formateur, les TIC placent l'apprenant au cœur du dispositif éducatif. En outre, tout le discours actuel autour de la formation ouverte et à distance, vise à individualiser les offres de formation au maximum, à centrer les pratiques éducatives sur l'apprenant et à faire des formateurs des accompagnateurs de parcours individualisés de formation. La dynamique professionnelle tendrait ainsi de plus en plus à faire des formateurs des médiateurs entre des individus prenant en charge leur propre formation et des « savoirs » ou « ressources » très divers.

Ainsi, pour les formateurs, à une époque où les systèmes éducatifs mettent de plus en plus au cœur de leur préoccupation ce que l'élève apprend et non plus ce que le formateur « professe », les TIC tendraient à proposer de nouveaux rôles aux formateurs, une nouvelle identité. L'équilibre du groupe professionnel des formateurs se trouverait alors bouleversé.

_

²³ Parmi de nombreux travaux sur ce thème, on peut citer : Annot E., 1996 ; Linard M., Belisle C., 1996 ; Guir R., 1996 ; Baron G-L, Bruillard E., 2000

III- La question centrale et ses hypothèses

Nous avons vu que l'appellation « formateur » semble globalisante et désigne un ensemble pluriel, composite présentant des « réalités » hétéroclites. Dans ce cadre, il a été établi que nous pouvions donc considérer les formateurs comme un groupe professionnel dans son acception interactionniste définit par Strauss A. : un groupe hétérogène composé de membres dont « les identités, ainsi que les valeurs et les intérêts sont multiples, et ne se réduisent pas à une simple différenciation ou variation » (Bucher R. et Strauss A., 1992, p.68).

De plus, le développement des TIC provoque de nombreux changements dans la société, parmi lesquels ceux relatifs aux transformations affectant les conditions de l'apprentissage en ou hors milieu scolaire. Les TIC modifient profondément les conditions de production, de diffusion, d'apprentissage et d'évaluation des connaissances. Les TIC interviennent non seulement en tant qu'objets de production et d'information mais aussi en tant que catalyseurs de pratiques et d'usages nouveaux qui perturbent les modes préexistants des conditions d'apprentissage en ou hors milieu scolaire.

D'ailleurs, de nouveaux concepts de formation médiatisée se développent. On peut citer notamment le tutorat électronique, les supports multimédia accompagnant une formation, mais également la formation ouverte et à distance (FOAD) qui s'affranchie des unités de lieux et de temps. En effet, tout le discours actuel autour de la FOAD vise à individualiser les offres de formation au maximum, à centrer les pratiques éducatives sur l'apprenant et à faire des formateurs des accompagnateurs de parcours individualisés de formation. La dynamique professionnelle chercherait ainsi de plus en plus à faire des formateurs des médiateurs entre des individus prenant en charge leur propre formation et des « savoirs » ou « ressources » très divers. Les TIC tendraient à modifier la posture du formateur/enseignant, et ainsi à proposer de nouveaux rôles aux formateurs, une nouvelle identité qui pourrait alors modifier l'organisation du groupe professionnel.

Au terme de cette exploration, nous avons donc défini d'une part un groupe professionnel comme un construit social dans lequel la diversité et le clivage dominent, et d'autre part, la professionnalisation comme un processus dynamique d'acteurs sociaux collectifs en négociation continue. Corrélativement, nous considérons, d'une part que les formateurs forment un groupe professionnel, et d'autre part que les TIC induisent une nouvelle posture, une nouvelle identité aux formateurs. En conséquence, on peut s'interroger sur l'influence des TIC sur la dynamique du groupe professionnel des formateurs, sur l'influence des TIC sur le phénomène de professionnalisation.

S'interroger sur le « fait professionnel », c'est se questionner sur les forces qui, au sein des organisations, façonnent les groupes professionnels en présence ainsi que les identités professionnelles des différents acteurs. Dans son introduction d'un ouvrage collectif réalisé avec Dubar C. « Genèse et dynamique des groupes professionnels », Lucas Y. (1994) propose la définition suivante :

« les groupes professionnels constituent des processus dynamiques ayant une histoire et présentant variations et diversités selon notamment les champs professionnels - les conditions sociales d'émergence - les modes de construction de légitimation et éventuellement d'institutionnalisation. » (p.20).

L'auteur liste ensuite plusieurs facteurs influençant la dynamique des groupes professionnels, parmi lesquels on trouve le rôle des changements technologiques qui, selon Lucas Y., est relativement peu analysé (1994, p.21). Notre travail s'inscrit pleinement dans cette perspective : mieux comprendre les processus en œuvre dans la professionnalisation, dans la dynamique interactionnelle d'un groupe professionnel.

L'hypothèse générale de notre travail peut alors se formuler ainsi :

Les TIC ont une influence sur la dynamique d'un groupe professionnel et participent à la construction/déconstruction d'un groupe professionnel.

Comme nous l'avons vu, pour Bucher R. et Strauss A., (1992), un groupe professionnel n'est pas une entité homogène, mais bien un ensemble hétéroclite de membres aux identités, valeurs, définitions de la situation disparates, un ensemble composite de réalités professionnelles. En outre, cette hétérogénéité peut être organisée et le groupe professionnel se définit alors comme une « agrégation de segments poursuivant des objectifs divers, plus ou moins subtilement maintenus sous une appellation commune à une période particulière de l'histoire » (p.69). Les segments se constituent tout au long de la vie professionnelle, par des socialisations successives : au travers du cursus, des figures professionnelles des générations précédentes ou contemporaines auxquelles ils vont s'identifier ou refuser de s'identifier, des rencontres avec des membres d'autres groupes, des organisations qu'ils vont traverser et desquelles ils vont « s'imprégner »... Chaque segment va se construire différemment et va développer la propre définition de ce qui fait « le centre de sa vie professionnelle », sa propre définition de la situation.

Hypothèse n°1:

Une re-segmentation du groupe professionnel des formateurs permanents de GRETA peut être observée et celle-ci est générée par les TIC. Il est possible de caractériser les segments à l'aide des usages TIC des formateurs. En outre, l'inscription dans un dispositif de FOAD détermine l'existence d'un segment particulier.

Cette définition du groupe professionnel constitué de plusieurs segments renvoie spontanément à l'idée de dynamique mais aussi de rapport de force : des segments « plus ou moins subtilement maintenus sous une appellation commune à une période particulière de l'histoire » (Strauss A., Bucher R., 1992, p.69). C'est le phénomène de professionnalisation, tel que le courant interactioniste le définit : la résultante de configurations relationnelles entre les segments. D'ailleurs, Strauss A. et Bucher R. (1992) proposent l'analogie avec les mouvements sociaux et concluent qu' « on peut se poser les mêmes questions à propos des mouvements qui se développent à l'intérieur des professions. L'identité professionnelle peut être considérée comme

l'homologue de l'idéologie d'un mouvement politique : en ce sens les segments possèdent une idéologie. Nous avons vu qu'ils ont des missions. Ils tendent aussi à développer un sens de la confraternité avec les collègues, des phénomènes de domination, des forces d'organisation et des tactiques pour renforcer leur position » (Strauss A., Bucher R., 1992, p.83). Dans ce cadre, on peut alors avancer l'hypothèse suivante :

Hypothèse n°2:

L'approche du groupe professionnel constitué de plusieurs segments renvoie, de facto, à l'idée de dynamique mais aussi de rapports de force entre les segments. Aussi, on peut mettre en évidence le phénomène de professionnalisation, tel que nous l'avons défini dans l'acception interactionniste, et surtout montrer que les TIC sont au cœur de ce processus de professionnalisation. Non seulement les segments en présence sont en négociation permanente, mais, les TIC contribuent à ce rapport de force. En outre, les TIC permettent un processus de domination d'un segment (ou plusieurs segments) sur un (ou plusieurs) autre(s).

L'influence des TIC sur la sphère éducative et ses acteurs est un phénomène majeur ; et Albéro B. (2000) l'interprète en termes de changement de paradigme (passage d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage). Néanmoins, ses travaux de recherche montrent que ce bouleversement reste théorique car peu de formateurs semblent avoir effectué cette transformation. « Penser cette mutation en terme de changement de paradigme permet de comprendre qu'il s'agit d'une modification profonde qui touche, chez les personnes et les institutions, à des dimensions idéologiques identitaires. Un changement de paradigme renvoie à un champ de pratiques certes, mais également à un système de valeurs, à une idéologie de référence, à une conception du monde » (Albéro B., 2000, p.264).

Hypothèse n°3:

Chaque segment s'inscrit dans un processus de construction/reconstruction identitaire différent lié à l'introduction des TIC dans la sphère professionnelle. Les segments s'affrontent autour de la définition de leur identité professionnelle. L'identité professionnelle est au cœur du phénomène de professionnalisation.

CONCLUSION DE LA PARTIE

A l'instar de Demailly L. (1994), nous nous positionnons au cœur de l'analyse des dynamiques des groupes professionnels en dépassant l'héritage théorique et conceptuel de la sociologie des professions qui se focalise essentiellement sur l'analyse du mode de légitimation des groupes professionnels. La professionnalisation, telle que nous l'avons définie, n'est pas un phénomène statique. C'est bien un construit social dynamique, constamment mobilisé et investi par des acteurs sociaux en rapport de « pouvoir » les uns face aux autres.

Pour Scardigli V. (1992), les liens qui unissent le développement des TIC et les modifications sociales sont plus complexes qu'un lien de cause à effet. La technologie seule ne recrée pas du social. L'innovation seule ne naît pas de la technique, mais elle naît autour de la technique propose Scardigli V. (1992). Nous nous inscrivons dans une perspective interactionniste, au sein du paradigme constructiviste, et considérant le groupe professionnel comme un construit social, on peut supposer une influence des NTIC sur le phénomène de professionnalisation, sur la dynamique interne d'un groupe professionnel.

Dans ce cadre, nous nous proposons de solliciter les sciences de l'information et de la communication (SIC) et son analyse systémique des communications (Mucchielli A., 2004). Cette étude ne porte donc pas directement sur la professionnalité ni sur le renouvellement des pratiques mais plutôt sur les stratégies collectives inférées par l'introduction des NTIC dans la construction sociale du groupe professionnel.

« Les influences sont nécessairement plus complexes, il faut penser les phénomènes dans une épistémologie systémique. Comme toujours, on ne peut extraire un phénomène de l'ensemble de son contexte et le ramener à une seule influence déterminante » (Mucchielli A., 2001, p.36).

Comme nous l'avons dit, nous ne cherchons pas à expliquer l'impact mais bien l'influence des TIC sur un groupe professionnel, c'est-à-dire à révéler comment les

TIC participent à la dynamique des groupes professionnels. En d'autres termes, comment les TIC modifient l'équilibre interne des groupes professionnels ? Comment les TIC « changent » les relations entre les différents segments internes au groupe professionnel ?... Bref, comment les TIC participent à la construction/déconstruction des groupes professionnels ?

Le tableau 2 ci-dessous synthétise nos hypothèses de travail :

Hypothèse Générale :	
Les TIC ont une influence sur la dynamique d'un groupe professionnel	
Et participent à la construction/déconstruction d'un groupe professionnel.	
Hypothèse principale n°1:	Les usages TIC peuvent caractériser des segments.
Hypothèse secondaire n°1-a:	Plusieurs segments peuvent être identifiés.
Hypothèse secondaire n°1-b:	La FOAD détermine l'existence d'un segment particulier.
Hypothèse principale n°2 :	On peut mettre en évidence le phénomène de
	professionnalisation tel que nous l'avons défini dans
	l'acception interactionniste.
Hypothèse secondaire n°2-a:	Les segments en présence sont en négociation.
Hypothèse secondaire n°2-b:	Les TIC participent aux rapports de force entre les
	segments.
Hypothèse secondaire n°2-c :	Les TIC permettent un processus de domination d'un
	segment (ou plusieurs segments) sur un (ou plusieurs)
	autre(s).
Hypothèse principale n°3:	L'identité professionnelle est au cœur du phénomène de
	professionnalisation.
Hypothèse secondaire n°3-a:	Chaque segment s'inscrit dans un processus identitaire
	différent.
Hypothèse secondaire n°3-b:	Les segments s'affrontent autour de leur identité
	professionnelle.

Tableau 2 : Synthèse des hypothèses

DEUXIEME PARTIE CADRE D'ANALYSE

INTRODUCTION DE LA PARTIE

Dans le cadre de notre travail, des choix méthodologiques ont été opérés. Il s'agit dans cette partie d'en rendre compte et de présenter notre corpus.

Comme il a été précisé dans la partie précédente, notre recherche articule deux paradigmes : systémique et interactionniste, qui, de fait, inscrivent notre étude dans une approche compréhensive des phénomènes, en particulier celui de la dynamique des interactions entre les acteurs et leur production collective. Comme l'indiquent Pourtois J-P. et Desmet H. (1996), en s'opposant au paradigme positiviste, le paradigme compréhensif « réfute l'existence d'un monde réel, d'une réalité extérieure au sujet. C'est une perspective qui affirme l'interdépendance de l'objet et du sujet » (p.33). Les auteurs poursuivent leur description de ce paradigme en soulignant que ce positionnement épistémologique

« accordera donc une attention aux données qualitatives, intégrera l'observateur et l'observé dans ses procédures d'observation et sera attentif à rechercher les significations des actions auprès des acteurs concernés —cela dans le cadre de la vie quotidienne—, à analyser les contradictions et à saisir le singulier. De cette orientation de pensée résultera une épistémologie des méthodes qualitatives qui sera caractérisée par la complexité, la recherche du sens, la prise en compte des intentions, des motivations, des attentes, des raisonnements, des croyances, des valeurs des acteurs. En d'autres mots, il s'agit d'une démarche visant la compréhension des phénomènes [...] Elle met l'accent sur le recueil de données subjectives pour accroître la signifiance des résultats et choisit une orientation « interprétative » qui prend en compte que le chercheur est aussi un acteur et qu'il participe donc aux événements et processus observés » (Pourtois J-P., Desmet H., 1996, p.35).

Dans un premier chapitre, nous détaillerons la partie méthodologique en distinguant d'une part la phase de recueil de données, et d'autre part la phase de traitement de celles-ci. Le deuxième chapitre sera consacré à présenter le corpus d'étude selon les critères sociologiques retenus.

CHAPITRE 1

METHODOLOGIE

Introduction

Ce chapitre a pour objectif de présenter la méthodologie retenue pour réaliser notre étude. Nous présenterons, dans un premier temps, les choix méthodologiques opérés pour toute la phase de recueil des données.

Dans un deuxième temps, nous exposerons comment l'analyse a été réalisée et avec quels outils.

I- Méthodologie de recueil de données

I-1 Sélection de l'organisation référente

Rappelons en quelques mots la problématique de notre étude : l'influence des TIC sur un groupe professionnel, celui des formateurs. Pour pouvoir réaliser notre travail, deux critères de base ont été retenus : il nous fallait, d'une part, avoir la possibilité de rencontrer des formateurs —et notamment des formateurs présents (régulièrement) dans leur centre de formation— et d'autre part, des organisations déjà engagées dans un dispositif FOAD.

Une brève étude préliminaire auprès de plusieurs organismes privés de formation de la région Champagne Ardenne a permis de nous rendre compte de la diversité des organismes de formation en termes de statut d'entreprise, d'activité, et de taille d'entreprise. En outre, ces organismes sont très souvent de très petites entreprises, dans lesquelles le dirigeant est le seul salarié, qui endosse aussi bien les casquettes de formateur (consultant) et de comptable entre autres. Leurs réalités professionnelles sont trop disparates et relativement éloignées de celles des formateurs (telles que nous les avons décrites dans la première partie) et se rapprochant plus de celles du consultant. De plus, ils ne répondaient pas à nos deux

critères de base, ils sont toujours chez le « client » (ce sont pour la majorité, ce qu'il est courant aujourd'hui d'appeler des travailleurs nomades, très peu ont leur propre centre de formation) et aucun au moment de l'enquête n'était engagé dans la FOAD.

En outre, parallèlement à cette étude, une première recherche bibliographique a permis de nous rendre compte de deux points. L'AFPA est un organisme relativement exploré en termes d'études ; mais les analyses sont souvent réalisées par du personnel de l'AFPA, *a contrario* des GRETA dont la littérature est plus parcimonieuse, et dont les études sont effectuées par des chercheurs, ou apprentis chercheurs (étudiants de maîtrise et de DEA). Néanmoins, ces deux organisations ont le mérite d'avoir un pool de formateurs assez important, de posséder un centre de formation (donc un lieu où peuvent se rencontrer les formateurs et où nous pouvons les rencontrer) et d'être engagées dans la FOAD.

Aussi, nous avons donc décidé de rencontrer un conseiller en formation continue responsable de la FOAD à la direction de la formation continue (DAFCO) de Reims. L'entretien a permis d'établir que certains GRETA étaient bien engagés dans la FOAD, et qu'une certaine effervescence (toute relative) autour des TIC se profilait au sein de ces centres de formation. Au niveau de l'Académie de Reims, on pouvait noter pour l'année 2003 : l'organisation de formation de formateurs dans ces domaines, une manifestation sur la FOAD, et un dispositif FOAD en phase finale de conception (il a débuté en janvier 2004).

Notre choix s'est donc tout naturellement porté sur les GRETA, qui deviennent ainsi le terrain de notre travail de recherche.

I-1-a Qu'est-ce qu'un GRETA?

La loi du 16 juillet 1971, dite loi de 1971, constitue le texte de base de la formation professionnelle, et le cadre d'intervention de l'État et les partenaires sociaux. C'est avec ce texte que le système de la formation professionnelle continue prend la forme que nous lui connaissons aujourd'hui. Même si plusieurs textes viendront lui donner

une nouvelle dynamique, les principes fondateurs sont bien dans cette loi, dans cet accord. Néanmoins, comme le souligne Terrot N. (1997), la signature des accords de 1970 et le vote de la loi de 1971

« ne sont pas le produit d'une génération spontanée. Ils sont le résultat de facteurs politiques, économiques et sociaux multiples et ils se réfèrent à des textes antérieurs qu'ils approfondissent. Au-delà de l'importance que revêtent les évènements de 1968 dans leur genèse, on ne saurait oublier que les droits et obligations créées ont été esquissés en 1959 et développés en 1966 » (p.7).

Dès 1919, la loi Astier propose la mise en place de cours professionnels gratuits et obligatoires pour les jeunes employés du commerce et de l'industrie de moins de 18 ans pendant le temps de travail. Elle a également pour objectif de relancer l'apprentissage et crée le certificat d'aptitude professionnelle (CAP). La scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans est instaurée en 1936. Un an après, dès 1937, et sous le régime de Vichy, l'apprentissage va devenir un outil de propagande auprès des jeunes et « les centres d'apprentissage vont être des lieux privilégiés du redressement moral de la nation, faisant des formateurs des vecteurs d'interprétation des normes dominantes de l'époque » (Allouche-Benayoun J. et Pariat M., 1993, p.12).

Pour Terrot N. (1997), il faut attendre la seconde moitié du XX^{ème} siècle pour voir la formation continue se distinguer de la formation initiale :

« c'est parce que se développeront en son sein des activités de plus en plus différenciées que l'éducation des adultes deviendra spécifique des formations premières et c'est là la seconde modification qu'elle connaît par rapport au XIXème siècle. En effet, à partir de la Seconde Guerre mondiale vont apparaître trois groupes d'actions distincts: la formation professionnelle, l'éducation ouvrière et l'éducation populaire qui aujourd'hui encore forment les trois composantes fondamentales de l'éducation des adultes » (p.156).

Les lois du 31 juillet 1959 et celle du 3 décembre 1966, quant à elles, insistent sur le caractère obligatoire de la formation professionnelle et défendent principalement l'idée de promotion sociale. Puis, la loi de juillet 1971, institutionnalise un accord interprofessionnel.

« Jusqu'ici, et surtout au 19ème siècle, la formation des adultes a pour visée essentielle le rattrapage des insuffisances de la formation initiale, tant générale que professionnelle, l'accent est mis tantôt sur l'utilité économique, tantôt sur la justice sociale pour justifier cette action. Désormais, un double objectif est clairement exprimé : il s'agit certes toujours d'accorder une deuxième chance à ceux qui n'ont pu accéder à une formation initiale suffisante, mais il faut aussi faire de la formation continue un outil du développement économique en fournissant à l'industrie, en particulier, les emplois qualifiés qu'elle réclame » (Terrot N., 1997, p.288).

La singularité de ce texte fondateur réside dans le consensus trouvé entre toutes les parties. En effet, l'état, les entreprises, les collectivités territoriales, les établissements d'enseignement publics et privés, les organisations professionnelles, syndicales et familiales se rassemblent et négocient au titre de la formation professionnelle continue. Toutefois, selon Allouche-Benayoun J. et Pariat M., (1993), l'accord naît sur une négociation d'arguments différents :

- pour les organisations syndicales de salariés, « c'est le résultat d'une méfiance vis-à-vis de l'école républicaine, dont on vient de prendre conscience qu'elle constitue un outil de sélection et non de justice sociale, mais c'est en même temps la possibilité de réaliser les rêves hérités de l'éducation populaire, ce qui conduit à la revendication de prise en charge de l'éducation permanente par les salariés eux-mêmes » (p.13)
- et pour les organisations patronales, « c'est la perspective de contrôler une masse budgétaire importante afin de la mettre au service de l'entreprise, rendue responsable de l'inadéquation entre formation et emploi, dans un souci de gestion rationnelle de la main d'œuvre, ce qui les incite à solliciter la responsabilité de gérer l'éducation permanente. » (p.13)

Désormais, avec cette loi, les entreprises sont obligées de participer au financement de celle-ci et, quelles que soient les entreprises, tout salarié a le droit de suivre, au cours de sa vie professionnelle des actions de formation. Tout jeune ou adulte, déjà engagée dans la vie active peut donc bénéficier de la Formation professionnelle continue.

Avec cette loi, l'Etat abandonne l'idée du monopole de ce secteur et c'est un marché concurrentiel de la formation permanente qui est mis en place. En 2004, plus de

45000 organismes (de formation ou de bilan de compétences) se partagent ce marché de la formation professionnelle continue. Ces organismes peuvent être publics ou parapublics tels que l'AFPA, le GRETA, les Chambres consulaires ou organismes d'autres ministères ou privés à but non lucratif sous formes d'associations, ou lucratifs. (Source : Centre Inffo).

Cette loi de 1971 stipule clairement que la formation continue fait partie de « l'éducation permanente » de tout individu, dont la formation initiale constitue la première brique. La philosophie de la loi de 1971 n'est pas très éloignée de celle que promeut l'Union Européenne sur la formation tout au long de la vie. En effet, elles reposent toutes deux sur l'idée d'un inachèvement quasi-permanent de l'Homme qui implique son adaptabilité, sa mobilité, son employabilité... dans une économie sans cesse en mouvement. En outre, ce concept d'éducation permanente prend tout son sens s'il est replacé dans l'ensemble du système formatif que traverse un individu tout au long de sa vie. L'institutionnalisation de la formation professionnelle continue marque bien la dichotomie entre la formation initiale d'un côté et la formation professionnelle continue de l'autre : deux moments différents, mais qui doivent être complémentaires.

L'Education Nationale s'est donc positionnée, ou retrouvée dans l'obligation de le faire, sur ce marché naissant. L'instruction n°73-061 du 2 février 1973 précise les objectifs et le rôle de l'Education Nationale dans la formation professionnelle continue et mentionne que :

« les actions de formation continue de l'Education Nationale seront donc intégrées au maximum dans l'appareil d'éducation. C'est donc en principe, grâce aux mêmes personnels et dans les mêmes établissements que seront organisées les formations continues et les formations initiales ».

Pour être en mesure de répondre à la demande, la stratégie retenue est de s'appuyer sur les établissements scolaires qui vont se rassembler, sur des critères de proximité géographique, pour former des groupements; ainsi naissent les GRETA pour *Groupement d'établissements*.

Dans une académie, on retrouve donc plusieurs GRETA, sous l'autorité d'un responsable unique, le Délégué académique à la formation continue (le DAFCO). Le DAFCO est responsable de la formation professionnelle continue pour le Recteur d'académie. Le réseau des 290 GRETA, c'est près de 300 groupements d'établissements répartis sur tout le territoire, correspondant à plus de 6500 établissements publics²⁴. Au niveau local, c'est une convention qui lie les établissements du second degré qui souhaitent participer au groupement. Se forme alors un conseil inter-établissements (CIE) auquel chaque chef d'établissement participe et qui a pour objectif de proposer les grandes lignes politiques du GRETA.

Les textes fondateurs ne reconnaissent pas au GRETA une personnalité juridique ; de fait, c'est un des établissements du groupement qui « supporte » l'ensemble des responsabilités juridique, administrative et financière (appelé établissement support) et son chef qui endosse le rôle de Président du GRETA. A la charge de son propre établissement scolaire, s'ajoute l'intendance des actions de formations dispensées par le GRETA, et donc toutes les tâches, inhérentes à cette fonction, liées à la gestion tant financière qu'humaine. Le Président de GRETA est donc l'employeur du personnel du GRETA :

- pour les Conseillers en formation continue (CFC), le lien n'est pas direct,
 puisqu'ils sont nommés par le DAFCO qui les met à disposition des GRETA,
- pour les formateurs contractuels, c'est sans ambiguïté —c'est le président qui signe toutes les conventions, tous les contrats de travail etc.—,
- pour les formateurs gagés²⁵, les liens sont encore plus flous, —ils sont titulaires de la fonction publique, appartenant au corps des enseignants, ils dépendent donc du recteur—.

Le GRETA apparaît ici clairement comme une organisation spécifique, sans possibilité de réaliser un organigramme précisant les liens hiérarchiques. Seul un inventaire des dispositifs harmonisé par secteur d'activité est possible. Même si le CIE opte pour un directeur technique pour gérer le GRETA, celui-ci comme le

²⁴ Source : www.eduscol.education.fr

²⁵ La différence entre formateurs gagés et contractuels est explicitée en p?,

Président n'a pas l'autorité (hiérarchique) sur l'ensemble du personnel travaillant au sein du GRETA mais uniquement sur quelques-uns. Dans la « réalité », là encore, pour schématiser à grands traits, les formateurs et les CFC sont « sous l'autorité » du Président, ou du directeur technique, et les formateurs « sous celle » des CFC.

Le GRETA doit, au minimum équilibrer son budget, voire produire des bénéfices. En effet, non subventionnés par l'Etat, les GRETA prennent à leur charge les dépenses (notamment les salaires) concernant les formateurs et les personnels administratifs à l'exception de celles des CFC qui restent sur le budget de l'Education Nationale.

Comme le montre un article paru en 1971 dans la revue Education Permanente, intégrer la formation professionnelle au sein de l'appareil de l'Education Nationale n'est pas si simple et sans effet. Et pour l'auteur Egg G. (1971), « bien des questions devront être résolues pour que la formation des adultes prenne place dans le système éducatif aux côtés de la formation des jeunes en liaison avec elle » (p.5). La question centrale concerne les acteurs clés du système : « les formateurs, leur qualification et leur formation » (p.5).

L'instruction n°73-061 du 2 février 1973 établit la formation professionnelle au sein de l'Education Nationale. Ce texte apporte quelques éléments de réponse quant aux formateurs. Les tâches du formateurs ne diffèrent pas fondamentalement de celles des professeurs ; comme il s'agit d'assurer un enseignement sur mesure dispensé par une équipe, de nouvelles compétences sont nécessaires comme celles d'animation de groupe, de suivi ou de conseil individuel. Aussi, « des stages brefs seront organisés ultérieurement par les animateurs de formation déjà formés, au fur et à mesure des besoins pour se perfectionner ». Toutefois, il est précisé dans une circulaire du 7 juillet 1975 que ces stages « ne devront pas perturber gravement le fonctionnement normal des établissements ». D'ailleurs, l'organisme de formation continue des enseignants, la MAFPEN (Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale) ne sera créée que 7 ans plus tard ; la priorité était donc ailleurs.

Pourtant, dès 1971, Egg G. analysait déjà la situation d'une manière relativement triviale mais encore pertinente : « la pratique de la formation des adultes est différente de la pratique éducative des enfants » (p.5), il n'est plus question d'offrir « des produits culturels définis à des élèves astreints à l'obligation scolaire » mais « former des adultes, c'est les aider à résoudre un problème dont la solution réside, au moins partiellement, dans une formation qu'il convient de définir » (p.14).

Nous l'avons vu, dès 1971 et la publication de la thèse de Fritsch, de nombreux travaux sur la formation des adultes et ses acteurs principaux, les formateurs, seront réalisés. Une spécialité, la pédagogie pour adultes, s'établit progressivement, notamment avec les travaux de Lesne M. (1977) et Malglaive G. (1990) entre autres.

Corrélativement, des formations de formateurs voient le jour. Néanmoins, comme le précise Gérard F. (2002) « depuis la loi de 1971 sur la formation professionnelle, aucune formation initiale n'est encore reconnue ou même exigée par la profession pour exercer les fonctions de la formation en entreprise ou en organisme » (p.17). Pourtant, il existe pléthore de formations proposées tant par des organismes privés que parapublics ou publics. L'offre présente une double tendance, d'un côté des modules très courts qui suffisent « à outiller quelqu'un qui fera ensuite ses armes sur le terrain », de l'autre des formations qualifiantes longues « indispensable à une réflexion sur le rôle des acteurs de la formation » (Gérard F., 2002, p.32). Comme l'a souligné l'étude de Géhin P. (1996), les acteurs de la formation se caractérisent par une grande mobilité professionnelle ; la fonction formateur correspondrait à une étape provisoire dans leur parcours professionnel. D'une manière générale, « un même type de formation de formateurs (DUFA par exemple) peut conduire à des pratiques diversifiées et, inversement, une fonction identique peut-être effectuée par des agents ayant différents titres ou diplôme » (Vasconcellos M., 1994, p.180).

Dès 1981, le ministère de la formation professionnelle s'intéresse aux jeunes sans qualification ayant quitté l'enseignement initial et propose le dispositif jeunes 16/18-25 ans. Les formations sont réalisées sous forme de stages. Néanmoins, les contenus

comme insertion ou orientation ne correspondent à aucune discipline. Des recrutements sont opérés et comme le souligne Leunnier F. (1984),

« la structure formation continue, déjà atypique et relativement autonome au sein de l'éducation nationale, sécrète une sous-structure encore plus floue dans ses règles institutionnelles. Elle introduit des personnels étrangers au « Corps », qu'il est difficile d'intégrer dans tous les sens du terme » (p.70).

Et l'auteur de continuer et d'insister,

« il n'est pas question de remettre en cause la rigidité et la pérennité des corps pour ces formateurs 16-18 : administration et syndicats enseignants sont en parfait accord sur ce point. Aux formateurs contractuels, on présente l'alternative suivante : ou continuer dans le travail actuel sans espoir d'obtenir un statut, ou intégrer un corps existant en enseignant en formation initiale, sans l'assurance de pouvoir poursuivre leur pratique pédagogique actuelle » (p.72).

C'est à partir des années 2000, que l'on commence à vouloir s'intéresser au statut de ces formateurs contractuels, dont la majorité voit leur contrat se renouveler chaque année. D'une manière générale, l'Etat souhaite corriger cette situation baroque et anormale, aussi bien dans ce secteur de la formation professionnelle du ministère de l'Education Nationale que dans d'autres ministères. En application de la loi Sapin (2001), en vue d'une régularisation de l'emploi précaire de certains personnels non titulaires des établissements ou des services publics relevant du ministre chargé de l'Education nationale, sous certaines conditions, l'accès à certains concours — notamment ceux de recrutement de personnels enseignants, d'éducation et d'orientation des lycées et collèges— sera favorisé.

Pour pérenniser leur statut, de nombreux formateurs contractuels vont donc essayer de passer ces concours pour devenir professeur de second degré, des différentes disciplines établies. Le problème se pose, malgré tout, de ces formateurs sans « discipline fixe » telle qu'orientation, insertion... Certains, en fonction de leur trajectoire scolaire, ou plutôt universitaire, pourront rejoindre une discipline classique; pour d'autres sera créé, notamment, le concours de coordination pédagogique et ingénierie de formation (plus destiné à des formateurs-coordonnateurs). Nonobstant, on peut se poser la pertinence de demander à des formateurs d'adultes inscrits dans la formation professionnelle continue de rentrer

dans le cadre rigide (en termes institutionnels et disciplinaires) des professeurs de second degré qui s'inscrit dans le registre de la formation initiale.

I-1-b Quels GRETA?

Se focaliser sur un seul GRETA ne convenait pas à notre étude qui a pour objectif d'appréhender le phénomène de professionnalisation au sein d'un groupe professionnel. En effet, se concentrer sur un seul centre de formation revenait à faire une monographie de celui-ci. Un groupe professionnel est bien une « réalité de second ordre », une construction théorique et sociale, qui dépasse largement les frontières d'une organisation, englobant de nombreux acteurs de plusieurs organisations.

Choisir trois GRETA différents, c'était opter pour un échantillonnage de formateurs assez large et pertinent pour notre étude et « raisonnable » pour sa réalisation pratique (notamment pour la phase de transcription des entretiens).

En outre, sélectionner trois GRETA de trois académies différentes relève :

- de cette volonté d'éviter l'aspect monographique (d'une académie cette fois),
- et surtout, de l'option de considérer la complexité et la diversité qui, comme nous l'avons vu dans la première partie, caractérise un groupe professionnel.

Derrière ce choix, c'est, à nouveau, prendre en compte la variété des organisations dans lesquelles sont insérés les acteurs du groupe professionnel. En effet, chaque académie, et par conséquent chaque GRETA (même s'ils font partie de la même famille qui relève de la même institution l'Education Nationale) s'inscrit dans des stratégies, des dynamiques différentes (notamment en termes de TIC, de FOAD, de politique de formation etc.) opérées sur des critères socio-économiques du bassin dans lequel ils prennent place et par les acteurs de ses organisations.

Les trois GRETA retenus sont :

- le GRETA des Ardennes (08),
- le GRETA de Vendée (85),
- et le GRETA du Pays-Basque (64).

I-2 Choix de l'échantillon

Si la méthodologie de recherche initiale avait envisagé d'intégrer tous les acteurs d'un GRETA dans leur ensemble, —c'est-à-dire tous les formateurs, mais également les assistantes administratives, les CFC, le Président et, le cas échéant, le directeur technique—, un état de la question a permis de resserrer l'échantillon autour des acteurs centraux de notre étude : Les formateurs. Après cinq entretiens exploratoires auprès notamment des assistantes administratives (3) et de Conseillers en Formation Continue (2) du premier GRETA interrogé, nous avons choisi de ne pas intégrer l'ensemble des acteurs dans l'échantillon.

En effet, concernant les assistantes administratives, leurs réalités professionnelles sont très éloignées de celles des formateurs, et sont relativement peu au fait de celles d'un formateur. Pour elles, le formateur est un acteur du GRETA dont la figure professionnelle est celle de l'enseignant. Leur relation tourne essentiellement autour de l'emploi du temps, et du retour des fiches de présence des formés.

Pour les deux CFC interrogés, il est apparu clairement que leur vision sur les formateurs était essentiellement managériale. Leur expérience, leur formation etc., bref leur socialisation a du les amener à croiser l'analyse stratégique développée par Crozier M. et Friedberg E. qui constitue apparemment, peut-être est-ce un hasard, leur modèle (unique ?) de réflexion (d'analyse ?). Il est important de rappeler que leur vision « stratégique » relevait plus de l'intuition, du ressenti où l'individualité, le « psychologique » prime sur l'objectivité.

Leur réflexion intuitive revenait sans cesse à la psychologie de l'individu et sur son parcours au sein du GRETA. Par conséquent, on se retrouvait face à des « réalités » construites d'une organisation, pertinentes si notre souhait était de réaliser une analyse des jeux interactionnels fondés sur la notion de pouvoir entre les acteurs du GRETA, mais relativement inappropriées pour notre étude d'un groupe professionnel. Néanmoins, nous avons souhaité rencontrer un ou deux CFC par GRETA pour mieux connaître le centre de formation sélectionné et surtout pour recouper les informations (notamment institutionnelles) données par les formateurs (sur la mise en place du dispositif FOAD par exemple).

Ainsi, l'attention et la démarche ont donc été centrées sur les formateurs toutes disciplines confondues des GRETA sélectionnés. On peut distinguer parmi les formateurs de GRETA, deux groupes :

- des formateurs permanents,
- et des formateurs vacataires.

Les formateurs vacataires²⁶ peuvent être des professionnels ayant une qualification reconnue dans leur domaine d'expertise (salariés ayant un employeur principal autre que le GRETA, travailleurs indépendants etc.), mais également des enseignants de l'Éducation Nationale ayant une qualification reconnue dans leur discipline et qui effectuent dans ce cas des heures dites « complémentaires » dans les GRETA. Ces formateurs interviennent à titre occasionnel ou temporaire. A l'opposé, les formateurs permanents²⁷ des GRETA sont des formateurs dont le GRETA est l'employeur principal. Ce sont donc des salariés du GRETA qui interviennent à temps complet ou partiel.

Notre étude porte essentiellement sur les formateurs permanents des GRETA, c'està-dire sur le vivier de formateurs, le «capital » du GRETA, qui est leur unique employeur, et dont l'activité principale est de réaliser l'acte pédagogique. Les

1126 du 25 octobre 1991 et n°93-412 du 19 mars 1993.

_

Ces personnels sont recrutés en application de la circulaire n° 93-348 du 24 décembre 1993.
 Plusieurs décrets et circulaires définissent les modalités de ces personnels, notamment les n°91-

formateurs vacataires sont donc exclus de notre analyse et ne sont pas intégrés dans notre corpus.

I-3 Recueil de données

La méthode de recueil de données retenue est celle des entretiens semi-directifs. Le discours est un construit, il révèle le sens que les individus donnent à leurs actions. Pour Weber M. (1995), le chercheur doit avoir conscience que le discours de la personne interrogée reconstruit la « réalité » qu'il pense avoir vécue et, par conséquent, renferme des zones d'ombre, que ce dernier peut très difficilement appréhender.

« Dans la grande masse des cas, l'activité réelle se déroule dans une obscure semi-conscience ou dans la non-conscience du « sens visé ». L'agent le « sent » imprécisément plus qu'il ne le connaît ou ne le « pense clairement »; il s'agit dans la plupart des cas en obéissant à une impulsion ou à la coutume » (1995, p.51).

Les récits, et notamment ceux sur l'activité professionnelle, se définissent entre autres par la part de ré-appropriation des événements, des choix professionnels définis alors comme propres à chaque individu et sublimés à travers les différents types de discours relatifs à la pratique. Le discours renvoie bien à des logiques individuelles, subjectives et partielles de l'intéressé dont certains aspects de la vie professionnelle seront occultés comme, par exemple, la notion d'échec. Pour en révéler les dynamiques profondes, le chercheur doit alors repérer et établir un principe d'interprétation de cette construction du discours. Le « sens » naît de cette re-construction, de cette ré-organisation. Aussi, l'analyse doit composer avec la limite de l'interprétation du discours et de sa validité, dans le sens où comme l'écrit Weber M. (1995):

« des motifs invoqués et des « refoulements » (ce qui veut dire d'abord des motifs non avoués) dissimulent trop souvent à l'agent même l'ensemble réel dans lequel s'accomplit son activité, à tel point que les témoignages, même les plus sincères subjectivement, n'ont qu'une valeur relative » (p.36).

Nous l'avons vu, en se focalisant sur les usages TIC et sur la dynamique des interactions entre les acteurs et leur production collective, notre travail sur les formateurs permanents de GRETA cherche à révéler leur représentation des TIC, de leur activité et de leurs pratiques professionnelles. Il interroge aussi sur leur représentation de leur organisation, notamment en termes de représentation du GRETA, mais également la manière dont ils perçoivent son fonctionnement (à travers la structuration des équipes, sous entendu comment s'effectue la participation —le « choix », la « sélection »— à un dispositif —notamment FOAD—, mais aussi leur connaissance des dispositifs). Enfin, il s'intéresse également à leur représentation de leurs collègues formateurs permanents et des autres acteurs de l'organisation.

Ces trois grandes lignes directrices de notre recherche structurent bien sûr notre guide d'entretien (Annexe II) et chaque question renvoie à l'un ou plusieurs de ces trois axes.

51 entretiens ont été réalisés :

- 42 formateurs permanents relevant de toutes les disciplines confondues,
- 6 CFC
- 3 assistantes administratives

Seuls 41 entretiens de formateurs permanents ont été retenus pour analyse. Nous avons exclu de l'analyse un entretien pour des raisons techniques. L'enregistrement de celui-ci n'a fonctionné que sur la seconde partie de l'entretien. Après retranscription, nous étions en présence d'une trop faible partie du discours et nous l'avons donc enlevé de notre corpus d'analyse.

La durée des entretiens a été d'une heure pour la plupart. Toutefois, nous devons préciser que quelques entretiens ont dépassé cette durée et d'autres ne l'ont pas atteinte.

Les entretiens ont été menés en 3 vagues successives :

- entre janvier et mars 2004 pour le GRETA des Ardennes,
- entre le 20 et le 29 avril 2004 pour le GRETA de Vendée,
- entre le 21 et le 24 juin 2004 pour le GRETA du Pays-Basque.

Seul un entretien a été réalisé par téléphone. Il s'agit d'un formateur du GRETA du Pays-Basque, qui ne pouvait être là pour des raisons professionnelles de formation de formateurs à Bordeaux lors de mon passage dans les locaux du GRETA du Pays-Basque. Néanmoins, celui-ci souhaitait vivement participer à cette étude. Après plusieurs échanges de courriers électroniques, il a été convenu de le réaliser le 2 juillet 2004.

L'ensemble des 51 entretiens effectués a fait l'objet d'une transcription in extenso de l'ensemble des discours des acteurs. Pour des raisons évidentes d'anonymat, toutes les citations extraites des entretiens retranscrites dans ce travail ont été anonymées. Tous les noms de formateurs ou de CFC cités ont été remplacés par « formateur X ou Y », « CFC X ou Y ». Il en est de même pour le nom des dispositifs, ou plateformes FOAD cités.

II- Méthodologie d'analyse des données

Paillé P. (1994), dans l'introduction de son article ayant pour objectif de décrire l'analyse par théorisation ancrée, écrit ces quelques lignes révélatrices de l'opération déterminante dans toute recherche qualitative qu'est l'analyse des données :

«l'analyse qualitative est une activité fascinante. A l'entrée, une masse imposante de données brutes — notes de terrain, transcriptions d'entrevues, documents divers —; à la sortie, une description et une analyse minutieuses d'un phénomène savamment

questionné. Entre les deux, une activité longue et patiente d'interprétation passant par une série de procédés précis, une suite de réflexions, de remises en question, de découvertes et de constructions toujours plus éclairantes, toujours mieux intégrées. » (p.147).

Dans tout projet de recherche, cette phase se révèle être capitale. Nous allons dans cette partie tenter d'éclairer le lecteur sur la méthode employée et sur les outils utilisés.

II-1 La grille d'analyse

Nous avons choisi de réaliser une analyse du discours par catégorisation. Une première grille de codage des entretiens menés auprès des formateurs permanents a été élaborée, tout d'abord à partir de la problématique et des hypothèses énoncées. Des catégories sont alors conçues. « La catégorie constitue un outil analytique très puissant, mais aussi, il faut bien le dire énigmatique. [...] La catégorie doit en fait hisser l'analyse au niveau de la compréhension d'un comportement, d'un phénomène, d'un événement ou d'un élément d'un univers psychologique ou social » (Paillé P., 1994, p.160).

Corrélativement, il s'agit d'agir sur le corpus, sur le matériau brut dont il va falloir extraire du sens. Une première lecture de plusieurs entretiens permet de réaliser une codification précise du corpus. « Il s'agit simplement de dégager, relever, nommer, résumer, thématiser, presque ligne par ligne, le propos développé à l'intérieur du corpus sur lequel porte l'analyse » (Paillé P., 1994, p.154). L'étape suivante plus délicate, mais fondamentale, constitue le passage de la codification à la catégorisation. En effet, « la deuxième étape de l'analyse consiste à coder à nouveau le corpus, cette fois avec un outil beaucoup plus riche : la catégorie » (Paillé P., 1994, p.157).

L'articulation des deux processus de révélation, de découverte, de construction de catégories permet d'établir une grille d'analyse pour l'ensemble du corpus. De plus, à partir d'une connaissance globale des contenus des entretiens et des discours

récurrents, chaque catégorie retenue est alors affectée de rubriques permettant de rassembler pour chaque entretien les informations qui s'y rapportent.

Cette première grille, constituée de catégories et de rubriques, a été testée par sept étudiants du DEA « Stress, Action, Evaluation » ²⁸ fin novembre début décembre 2004. Qualifié de « double-aveugle », ce test consiste à faire coder un entretien par plusieurs personnes en même temps : quatre étudiants ont codé les trois mêmes entretiens ; trois autres ont codé deux autres entretiens. L'objectif sous-tendu de ce test est de pouvoir construire un outil d'analyse relativement précis et rigoureux qui puisse être utilisé par quiconque voudrait se plonger dans notre corpus. Ce test a donc permis de préciser et d'affiner notre grille d'analyse. L'outil analytique ainsi élaboré peut alors « scanner » le corpus. L'ensemble des entretiens retenus pour l'analyse (41) ont donc été relus et encodés à partir de cette grille.

La grille d'analyse (Annexe IV) contient 17 catégories que nous allons décrire brièvement.

Représentation du GRETA :

on retrouve à l'intérieur de cette catégorie l'ensemble des discours se rapportant à la manière dont les acteurs perçoivent leur organisation—le GRETA assimilé à un lieu d'expérimentation, un public particulier, une pédagogie particulière ou un rôle social—

- Contraintes économiques et leurs effets sur le métier :
 sont rassemblés ici les discours portant sur les données économiques qui pèsent sur la formation ou sur le métier de formateur,
- Représentation du métier de formateur en termes de contenu, description du métier :
 - cette catégorie répertorie tout le discours concernant la liste des tâches réalisées, la manière dont il découpe son activité,
- Représentation du métier de formateur en termes de manière de faire :

²⁸ DEA « Stress, Action, Evaluation », UFR Lettres et Sciences Humaines, de l'Université de Reims Champagne Ardenne

cette catégorie très proche de la précédente, identifie le discours sur les pratiques, les manières de faire du formateur, les choix pédagogiques réalisés etc.,

- Fonctions annexes à celle de formateur :

cette catégorie répertorie l'ensemble des fonctions exercées par certains formateurs comme animateur APP; coordonnateur; chef de projet d'un groupe de réflexion non-TIC, de conception d'outils/supports pédagogiques non-TIC au niveau régional via la DAFCO; participation à des groupes de réflexion non-TIC, de conception d'outils/supports pédagogiques non-TIC au niveau régional via la DAFCO; gestionnaire Réseaux; maintenance; assistance technique; mission dans Ceviform (coordonnation d'un « métier »...); chef de projet d'un groupe de réflexion TIC, de conception d'outils/supports pédagogiques TIC au niveau régional via la DAFCO; participation à des groupes de réflexion TIC, de conception d'outils/supports pédagogiques TIC au niveau régional via la DAFCO,

Définition du métier de l'assistante administrative : cette catégorie rassemble le discours présentant le métier de l'assistante administrative en termes de tâches, fonctions, responsabilités

- Définition du métier du CFC :
 cette catégorie rassemble le discours présentant le métier de CFC en termes de tâches, fonctions, responsabilités
- Création de ses propres supports pédagogiques :
 se trouve rassemblé ici l'ensemble du discours se rapportant à la nature et à la conception des outils pédagogiques créés par les formateurs

Usage des outils TIC :

cette catégorie identifie les différents types d'usages et d'outils recensés dans les discours des formateurs : recherche documentaire, utilisation d'outils bureautiques, messagerie électronique, utilisation de logiciels spécialisées, utilisation d'espaces collaboratifs, pratique de forum, téléchargement, création d'outils pédagogiques, création d'outils organisationnels

Partage et non-Partage :

cette catégorie répertorie le discours sur le partage à la fois en termes d'information, de supports pédagogiques et des outils TIC

- Discours sur les TIC:

on retrouve rassemblé ici l'ensemble du discours se rapportant aux TIC, à la fois aux outils, à la pratique de ceux-ci, la perception des TIC etc.

Formations de formateurs (formations continues des formateurs): se trouve identifié dans cette catégorie le discours portant sur la nature des formations de formateurs qu'ils ont pu suivre en tant que formés et non pas formateurs, les modalités et le sens de ces dernières,

- Engagement dans l'organisation :

l'ensemble du discours réuni ici se rapporte aux projets, aux dispositifs FOAD ou non en termes de description des formations et des acteurs en jeu par exemple, en termes de manifestation de l'intérêt porté à ce dispositif; se rajoute aussi le discours concernant la participation à l'association interne du GRETA en termes de loisirs ou de fêtes.

Représentation du temps de travail :

cette catégorie spécifie la perception du formateur interrogé d'une part de son propre temps de travail et d'autre part le temps de travail qu'il conçoit pour les autres formateurs selon deux modalités un temps contraint par l'organisation (statut etc.) ou un temps contraint par l'acteur lui-même (subjectivité de son investissement),

Liens, relations avec les autres acteurs de l'organisation :
 sont réunis dans cette catégorie les discours sur les CFC, le Président, les formateurs vacataires et sur les assistantes administratives,

Liens, relations avec les autres acteurs de la Formation :
 Le discours rassemblé ici se rapporte aux acteurs externes du GRETA comme les partenaires, les financeurs, les prescripteurs,

- Liens, relations entre les formateurs permanents :

Cette catégorie répertorie l'ensemble du discours portant sur les collègues formateurs permanents de l'acteur interrogé comme la justification de l'absence de relation, les sous-groupes qu'il peut identifier, les lieux où les

formateurs se rencontrent pour discuter, pour travailler, et leurs relations hors cadre professionnel,

II-2 Le logiciel Sphinx®

La grille d'analyse que nous venons de décrire permet donc d'extraire des entretiens les énoncés se rapportant à chaque catégorie. La quantité d'information issue des nombreux entretiens du corpus a nécessité l'usage d'un logiciel d'analyse usuel dans les sciences humaines et sociales : Sphinx®. Il était matériellement difficilement envisageable de se livrer à leur exploitation manuelle d'autant plus que nous souhaitions trier et extraire des éléments significatifs issus de l'analyse de contenu et des variables sociologiques statistiques. En effet, le logiciel Sphinx® permet de procéder à des croisements statistiques entre les catégories de discours d'entretiens encodées et les grandes variables de nature sociologique. Ces croisements, lorsqu'ils sont significatifs, constituent un apport considérable dans la description des concordances et leur analyse.

Pour notre troisième partie, traitant de la segmentation, qui répond à la première hypothèse, l'intérêt de ce logiciel est considérable car l'ensemble des données discursives recueillies peut donc être doublement traité.

« Si seule l'approche qualitative peut tenter de dégager la signification des actes de communication au niveau individuel et le sens social des usages auprès des groupes sociaux spécifiques, la démarche quantitative se révèle riche pour donner à l'usage une dimension plus macrosociale, car le cadrage statistique permet de faire ressurgir les phénomènes de segmentation. » (Jouët J., 2000, p.514).

A l'intérieur de Sphinx®, les énoncés des acteurs peuvent être « transformés » en données quantitatives :

 lors de l'encodage, nous l'avions envisagé pour certaines variables qui se déclinent, selon l'appellation du logiciel en variable texte pour le discours ou en variable numérique pour un éventuel dénombrement, ou ultérieurement, en phase d'analyse, le logiciel permet de recoder certaines « variables ».

L'analyse quantitative articulée avec l'analyse qualitative permet de circonscrire plusieurs types d'acteurs, notamment, pour ce qui nous concerne, en fonction des usages TIC et des représentations —ensembles de croyances et de valeurs— que véhicule leur discours.

En outre, concernant la quatrième partie de ce travail qui répond aux hypothèses deux et trois, la fonctionnalité du tri s'est révélée à nouveau capitale. En effet, pour chaque catégorie, nous pouvions extraire les énoncés correspondant aux acteurs de chaque idéal-type construit ce qui permettait ensuite de pouvoir réaliser une analyse idéal-type par idéal-type, catégorie par catégorie.

II-3 L'analyse systémique des relations

Au regard du cadre théorique, de la problématique et des hypothèses deux et trois, puisque l'objectif est de rendre compte du phénomène de professionnalisation tel que nous l'avons défini, l'approche interactionniste-systémique issue de l'école de Palo Alto nous semble pertinente. Comme nous allons le voir et le décrire ci-après, ce modèle consiste à révéler les principales communications entre les segments d'un groupe professionnel sous la forme d'une modélisation des relations, sous la forme de schémas d'interactions.

Nous l'avons vu dans la référenciation théorique de notre travail et l'élaboration de notre problématique, le phénomène de professionnalisation tel qu'il a été présenté est un phénomène complexe. Pour Le Moigne J-L. (1995), l'intelligibilité du complexe se fait par « mutilation », par simplification. Et donc, selon l'auteur, tout le savoirfaire de la modélisation réside dans l'action de « mutiler » sans altérer l'intelligibilité :

« C'est l'action d'élaboration et de construction intentionnelle par composition de symboles, de modèles, susceptibles de rendre intelligible un phénomène perçu, complexe et d'amplifier le raisonnement de l'acteur projetant une intervention délibérée au sein du phénomène » (Le Moigne J-L, 1995, p.5).

Modéliser permet donc de passer de la complexité à un modèle qui la synthétise et en facilite l'interprétation. Nous reconnaissons que modéliser un système reste malgré tout un construit de l'observateur, du chercheur, et en cela il ne peut être parfait.

L'approche par la modélisation des relations (Mucchielli A., 2004) est fondée sur l'observation d'un système constitué d'éléments en interactions. D'un côté, l'approche systémique consiste à considérer les interactions dans leur totalité, dans leur complexité et dans leur dynamique propre en en proposant une modélisation, une simplification. D'un autre, l'approche interactionniste repose sur la considération des acteurs individuels ou collectifs comme des éléments d'un système incluant l'influence réciproque et le contexte. D'un point de vue systémique, on ne se concentre donc plus sur les acteurs et leurs personnalités, mais sur les interactions entre les différents acteurs et leur contexte. L'analyse systémique des communications s'intéresse donc au système d'interactions au sein de ce système. Développée par Berne E. (1975), l'analogie du système d'interactions à un « jeu » tend à montrer que les échanges successifs apparaissent déterminés par des règles. Le système d'interactions peut, à cet égard, être interprété comme un « jeu » avec des règles permettant les coups à jouer.

La communication, dans cette approche, est une affaire de structuration des relations entre un ensemble d'acteurs (individuels ou collectifs). On se focalise plus sur les relations, sur les formes de communication entre les acteurs. On voit bien que l'on a quitté la préoccupation du contenu et de ses effets, telle que peut le proposer une démarche positiviste avec le modèle émetteur-récepteur, pour aller à la recherche de la structuration d'un ensemble de relations. La définition du sens est alors collective ; comme dans le modèle de l'orchestre, tous les acteurs participent à la communication (Winkin Y., 1981). Toutes les interactions contribuent à la construction de significations. Le sens, dans cette approche constructiviste, n'est pas une donnée du monde extérieur : il émerge de la confrontation des interactions des acteurs en situation.

Comme nous le verrons, les idéaux-types établis selon les usages TIC des formateurs, dont l'étude des discours a permis de révéler des significations d'usages distincts permettent de définir plusieurs segments. De plus, comme il a été précisé dans le rappel théorique sur les usages, la diversité des usages et les significations qui y sont liées établissent des rapports de pouvoir entre les acteurs en présence. Rapportée au groupe professionnel, l'approche par la modélisation des relations (Mucchielli A., 2004) permet de rendre compte de ces rapports de « pouvoir » entre les segments et par conséquent du phénomène de professionnalisation.

Toutefois, il est important de préciser que nous allons utiliser une méthodologie rompue à l'analyse de la communication dans les organisations. En effet, si un groupe professionnel peut être assimilé à une organisation dans le sens où c'est un construit social et théorique, il reste néanmoins une « réalité de second ordre » pour reprendre une terminologie de Watzlawick P.. Le groupe professionnel demeure une entité abstraite, un construit théorique. Bien sûr, une organisation est un « construit ». Toutefois, il est possible de la localiser géographiquement, d'en suivre les comptes etc.; bref, il est possible de la circonscrire par de nombreuses « réalités de premier ordre ». Pour un groupe professionnel, cela tient de la gageure. On ne peut circonscrire un groupe professionnel par des « réalités de premier ordre ». Dans une organisation, les salariés se rencontrent, se croisent, se connaissent. Il en est de même pour les formateurs permanents de chaque GRETA. Nonobstant, les formateurs permanents du GRETA des Ardennes ne rencontrent jamais leurs homologues des deux autres GRETA étudiés, et inversement. Pourtant, ils forment tous ensemble ce que nous avons appelé un groupe professionnel. Et, comme nous allons le voir, avec l'analyse systémique des communications, nous les faisons « communiquer » entre eux.

Comme l'indique Mucchielli A. (2004), en présentant sa méthodologie :

« on parle de méthode systémique appliquée à l'étude des communications, car la spécification de la méthode systémique dépend à chaque fois du champ des phénomènes étudiés. On le voit bien, par exemple, lorsque la méthode systémique est appliquée aux phénomènes économiques (De Rosnay), organisationnels (Le Moigne), ou relationnels inter-individuels (Watzlawick). Dans chacun de ces cas particuliers, la méthode a des variantes adaptatives » (p.44).

Dans ce cadre, nous nous proposons d'adapter la méthodologie de l'analyse systémique des relations développée par Mucchielli A. (1998, 2004) à notre corpus, pour tenter d'appréhender le phénomène de professionnalisation en cours dans un groupe professionnel.

Il s'agit, tout d'abord, à partir d'une analyse de discours, de révéler les principales communications des différents acteurs collectifs, des différents segments du groupe professionnel sous la forme de systèmes d'interactions. Ensuite, dans un deuxième temps, à les interpréter pour enfin en extraire les problèmes latents et les valeurs émergentes du système. En effet, les acteurs, à travers les jeux d'interactions, sont à la recherche de certaines valeurs telles que la liberté, la reconnaissance professionnelle et/ou identitaire. La répétitivité des interactions dans ces jeux est synonyme de non-aboutissement d'une négociation autour d'une de ces valeurs. (Mucchielli A, 2004, pp.80-81).

La partie analytique de cette approche communicationnelle d'un groupe professionnel est basée sur une analyse de discours de plusieurs variables déterminées lors de la grille d'analyse. Nous adopterons donc une démarche empirico-inductive pour repérer les interactions de chaque segment.

« Ce type d'analyse exige de privilégier une analyse des interactions « ici et maintenant » dans une approche synchronique, montrant « comment le système total fonctionne », plutôt que de privilégier une démarche qui expliquerait les causes » (Mucchielli A., 1998, p.31).

Aussi, comme nous l'avons précisé, la possibilité du logiciel Sphinx® d'extraire les énoncés de chaque idéal-type défini a été une aide considérable.

Dans un contexte donné, l'observateur (le chercheur) doit choisir les interactions à mettre en lumière. C'est la première étape. Elle consiste à partir du discours des différents acteurs, d'identifier les différentes « formes de communication » ou « conduites de communication » développées par les différents segments en

présence. Une « forme de communication » est une catégorie d'expressions du même genre, c'est-à-dire qui possède pour les acteurs, dans un même contexte, une même signification (Mucchielli A., 1998). Une forme de communication sera donc une locution, une formule, un énoncé, révélateur de ce que les acteurs « pensent », se rapprochant le plus possible du sens qu'ils évoquent implicitement (inconsciemment). Une forme de communication aura donc la configuration suivante : elle peut être une citation issue des entretiens des formateurs interrogés, ou une expression que nous aurons composée.

« La plus petite unité manipulable dans l'analyse systémique des communications n'est pas le signe ou des concaténations limitées de signes : c'est une expression qualifiant la relation entre acteurs sociaux ; cet échange est donc toujours porteur d'une signification. Cette signification, d'ailleurs, est une émergence liée à une mise en relation avec la totalité des échanges, laquelle totalité se concrétise justement sous la forme du système des communications qu'on veut mettre à jour. L'acteur humain ne manipule pas des signes qui lui sont extérieurs, il manipule des communications qui lui sont attachées et qui prennent différents reliefs selon les cadres de relations dans lesquels on les met pour les faire parler. Ce n'est pas la structure qui « parle », c'est l'effort intellectuel de l'analyste qui fait parler, et ceci en fonction des contextualisations des échanges. » (Mucchielli A., 2004, p.174)

La deuxième étape consiste donc à organiser ces formes de communication, à modéliser un système d'interactions entre les segments.

« Il faut alors les catégoriser du point de vue de la signification qu'elles prennent dans le système. Or le système est en construction, on n'a pas forcément tout de suite accès à la signification puisque celle-ci, d'après le principe trois, émerge de la mise en relation avec la totalité du système. Un travail intellectuel itératif dépasse cette difficulté. La méthode générale nécessite donc la récursivité résultats-compléments d'enquête » (Mucchielli A., 2004, p.45).

La troisième étape consiste à interpréter ces données organisées dans la modélisation systémique élaborée « pour trouver le jeu global et sa logique. [...] On découvre les enjeux profonds des acteurs et leurs implications dans la dynamique du système » (Mucchielli A., 2004, pp.45-46).

Conclusion

Notre travail s'inscrit dans une approche compréhensive des phénomènes. Nous avons tout au long de ce chapitre décrit les outils et les méthodes quantitatives et qualitatives retenues d'analyse des données.

Réalisés à partir d'un guide d'entretien, les entretiens semi-directifs ont été retranscrits in-extenso. Une grille d'analyse a ensuite été construite à partir de plusieurs entretiens, puis testée en double aveugle. La grille d'analyse a ensuite été formatée au logiciel Sphinx®, pour permettre une exploitation plus aisée des données discursives et identificatoires. En effet, ce logiciel permet notamment d'extraire les données, les discours des formateurs segment par segment en fonction de la catégorie choisie.

La typologie des formateurs interrogés est réalisée à partir d'une double analyse quantitative et qualitative. Cette segmentation sert de base à une analyse systémique. A partir de la méthodologie décrite par Mucchielli A. (2004) —que nous avons adaptée—, nous avons opéré une analyse systémique des communications entre les segments, entendus ici comme des acteurs collectifs.

Le chapitre suivant s'intéresse particulièrement à présenter les acteurs que nous avons rencontrés et interrogés.

CHAPITRE 2

PRESENTATION DU CORPUS

Introduction

La population interrogée appartient à trois GRETA de trois académies distinctes :

- le GRETA des Ardennes, pour l'Académie de Reims (08),
- et le GRETA du Pays-Basque, pour l'Académie de Bordeaux (64).
- le GRETA de Vendée, pour l'Académie de Nantes (85)

Notre étude porte sur un échantillon de 41 formateurs permanents pour une population totale de 59 formateurs permanents, comprenant l'ensemble des trois GRETA. Avec 69,4% de l'effectif global des formateurs permanents des trois GRETA confondus, notre échantillon se révèle relativement significatif (cf Tableau 3).

GRETA	Nb de Formateurs Permanents interrogés Effectif global des formateurs permanents des GRETA		
Ardennes	19	24	79,1%
Vendée	10	15	66,6%
Pays-Basque	12	20	60%
Total	41	59	69,4%

Tableau 3 : Répartition des formateurs par GRETA en fonction de la population d'origine

Il apparaît clairement que le GRETA des Ardennes est sur représenté avec 46,3% de la population interrogée (cf Tableau 4). Cette sur représentation s'explique par la proximité géographique de ce GRETA par rapport aux autres, ce qui a permis d'étaler le planning des entretiens sur plusieurs semaines. Les entretiens des deux

autres GRETA (celui de Vendée et de Pays-Basque) ont été effectués sur une période de deux semaines maximum

GRETA Nb de Formateurs Permanents interrogés		Fréq.
Ardennes	19	46,3%
Vendée	10	24,4%
Pays-Basque	12	29,3%
Total	41	100%

Tableau 4 : Répartition des formateurs par GRETA

Dans ce chapitre, nous allons présenter l'ensemble de notre corpus selon les critères sociologiques retenus: le statut, le genre, l'âge, l'ancienneté, le niveau de qualification, le temps de travail, l'inscription dans un dispositif FOAD, les domaines d'intervention, le diplôme final.

I- Le statut

On distingue deux statuts distincts parmi les formateurs permanents :

- les contractuels: des personnes recrutées directement par les GRETA en fonction de leurs compétences professionnelles et de leurs diplômes (minimum bac+2),
- les « gagés » : des personnes titulaires de l'Éducation nationale c'est-à-dire possédant un CAPES, une agrégation... effectuant l'ensemble de leur service au sein d'un GRETA.

Cette différence de statut est relativement importante car elle implique des conditions de travail différentes notamment en terme de volume horaire annuel. En effet, le service annuel d'un formateur contractuel est fixé à 810 heures contre 648 heures par exemple pour un formateur gagé détenteur du CAPES²⁹ (En fait, le service des formateurs gagés est calqué sur le modèle des enseignants de l'Education Nationale en formation initiale, à savoir en fonction de leur grade).

²⁹ décret n°93-412 du 19 mars 1993 et la circulaire n°93-349 du 24 décembre 1993

Pour illustrer notre propos, nous pouvons citer une formatrice :

« après il y a toujours un peu cette différence entre poste gagé contractuel, parce que bon c'est pas très juste mais nous en tant que poste gagé on ne doit que 648 heures de formation un contractuel 810, et en plus 810 heures de formation c'est énorme enfin moi je l'ai fait pendant de nombreuses années, et (soupir) c'est très très lourd on se rend pas compte mais c'est vrai que 648 heures c'est un peu les vacances, mais il faut pas le dire, (rires) mais ça laisse bien le temps de faire tout ce qu'on a envie de faire au niveau des recherches au niveau des outils pédagogiques ça vraiment ça laisse le temps de faire tout ça que sinon on laisse un peu de côté, obligatoirement ».

Et une autre de signaler :

« j'ai eu l'honneur d'être reçu dans le bureau du proviseur [Président du GRETA] il ne s'intéressait pas à moi, depuis, il s'est intéressé à moi, la première chose qu'il m'ait dite c'était : « vous faîtes partie du corps enseignant », mais j'en faisais partie avant, « maintenant vous allez avoir un dossier dans mon armoire » [...] on était des sous-profs parce qu'on avait pas passé le concours, nous on était enseignants sans avoir passé le concours comme eux ils avaient passé déjà, sauf que nous on nous demandait quand même 5 années d'expérience en entreprise avant d'être on nous demandait le même diplôme Bac + 3 minimum et 5 ans d'expérience dans le domaine que l'on enseignait d'accord on avait pas passé le concours il y a toujours eu cette rivalité et puis là on a été intégré sur un concours réservé donc c'était facile donc, donc c'est normal qu'on redémarre au bas de l'échelle, salaire divisé par deux ».

22 des formateurs interrogés sont sur des emplois de type contractuel contre 19 de type gagé. La différence de répartition de notre échantillon entre les deux statuts n'est pas réellement significative. Nous avons presque autant de formateurs contractuels que de gagés alors qu'il n'en est pas de même au sein de la population d'origine dans laquelle le statut de contractuel est prépondérant (61%) (cf Tableau 5).

Statut	Echantillon	Fréq.
Contractuel	22	53,7%
Gagé	19	46,3%
Total	41	100%

Population	Fréq.
d'origine	
36	61%
23	39%
59	100%

Tableau 5 : Répartition des formateurs par statut

La légère prépondérance des personnes interrogées de statut contractuel est à pondérer au regard de la population d'origine des formateurs permanents des trois GRETA (cf tableau 5). En effet, notre enquête porte sur 82,6% d'emplois gagés contre 61,11% d'emplois contractuels, si l'on considère la population d'origine des formateurs permanents et non plus uniquement les formateurs permanents interrogés (cf Tableau 6). Aussi, d'une manière globale, au regard de la population d'origine, les formateurs gagés sont plus représentés que les formateurs contractuels.

Statut	Contractuel		Gagé			
GRETA	Total	Interrogé		Total	Interrogé	
Ardennes	13	11	84,6%	11	8	72,7%
Vendée	8	3	37,5%	7	7	100%
Pays-Basque	15	8	50%	5	4	80%
Total	36	22	61,1%	23	19	82,6%

Tableau 6 : Répartition des formateurs par statut et par GRETA

II- Le genre

34,1% de notre corpus d'étude est de sexe masculin contre 65,9% de sexe féminin. L'analyse de notre échantillon fait donc apparaître une participation beaucoup plus importante de formateurs permanents femmes à notre enquête. Cette affirmation est à mettre en regard de la population d'origine, les trois GRETA confondus, dont la différence n'est pas aussi significative. En effet, 55,9% de la population d'origine est de sexe féminin contre 44,1% de sexe masculin. 81,8% des formateurs permanents

de sexe féminin ont participé à notre enquête contre 53,8% des formateurs permanents de sexe masculin (cf Tableau 7).

Genre	Echantillon	Fréq.
Masculin	14	34,1%
Féminin	27	65,9%
Total	41	100%

Population	Fréq.
d'origine	
26	44,1%
33	55,9%
59	100%

Tableau 7 : Répartition par genre

III- L'âge et l'ancienneté

Au sein de notre échantillon, l'âge des formateurs s'échelonne entre un minimum de 31 ans et un maximum de 56 ans. Seuls deux formateurs ont moins de 34 ans (31 et 32 ans), soit 4,9% de notre échantillon. Les autres se répartissent en différentes classes d'âges à partir de 35 ans. 29,3% des formateurs interrogés ont entre 35 et 39 ans ; 26,8% entre 40 et 44 ans ; 22% entre 45 et 49 ans ; et 17,1% de 50 ans et plus.

La classe d'âge 30-34 ans est sous représentée au sein de notre panel. L'âge moyen du formateur permanent interrogé est de 43,12 ans. En outre, signalons qu'au regard de la population d'origine, notre échantillon est significatif.

AGE	Nb. cit.	Fréq.
De 30 à 34	2	4,9%
De 35 à 39	12	29,3%
De 40 à 44	11	26,8%
De 45 à 49	9	22,0%
50 et plus	7	17,1%
Total	41	100%

Tableau 8 : Répartition par âge

Population	Fréq.
d'origine	
4	6,8%
14	23,7%
16	27,1%
12	20,4%
13	22%
59	100%

Nous avons ordonné l'ancienneté des formateurs permanents en 4 classes. L'échelle de valeur se situe entre un minimum de 2 ans d'ancienneté pour aller jusqu'à un maximum de 23 ans. L'ancienneté moyenne de notre panel est de 12,68 ans. En outre, au regard de la population d'origine, notre échantillon est particulièrement significatif.

Ancienneté	Echantillon	Fréq.
Moins de 4	7	17,1%
De 5 à 9	4	9,8%
De 10 à 14	12	29,3%
De 15 et plus	18	43,9%
Total	41	100%

Population	Fréq.
d'origine	
15	25,4%
5	8,5%
16	27,1%
23	39%
59	100%

Tableau 9 : Répartition en fonction de l'ancienneté

17,1% de la population interrogée a une ancienneté de moins de 4 ans. 9,8% des formateurs interrogés ont une ancienneté comprise entre 5 et 9 ans. Nous avons 29,3% des formateurs de notre échantillon qui ont une ancienneté de 10 à 14 ans. Et 43,9% des formateurs permanents consultés ont une ancienneté supérieure à 15 ans.

L'âge moyen est supérieur à 40 ans et c'est donc près de la moitié des formateurs questionnés qui possède une « culture GRETA », une culture de la formation continue très prégnante. Cette indication a son importance dans le sens où l'on sait que l'acculturation est une caractéristique importante dans la construction de l'identité professionnelle, dans la représentation de son métier de formateur. Comme nous l'avons vu dans la référenciation théorique de notre travail, l'approche interactionniste de la sociologie des professions considère la vie professionnelle comme un processus dynamique, comme une trajectoire —composée de périodes de socialisation. de réussites. d'échecs. de rencontres. d'anticipation, d'attachements...— dans laquelle se construisent, se déconstruisent les identités. Les membres d'un même groupe interagissent sur les trajectoires des autres, biographies et interactions sont donc intimement imbriquées. C'est la notion de carrières

développée par Hughes E.C.. Mais, c'est aussi à la base de la réflexion sur la segmentation de Strauss A. pour lequel les segments se constituent tout au long de la vie professionnelle, par des socialisations successives (au travers du cursus, des figures professionnelles des générations précédentes ou contemporaines auxquelles ils vont s'identifier ou refuser de s'identifier, des rencontres avec des membres d'autres groupes...).

Un quart de notre échantillon (11 formateurs) a moins de 10 ans d'ancienneté. Indicateur d'un très faible recrutement récent de nouvelles compétences au sein des GRETA. Cela peut être expliqué par une situation économique relativement moins favorable pour les GRETA ces dernières années, mais également par la mise en place de procédures qualité et d'une gestion plus rigoureuse de ce champ de la formation continue. De 1971 à aujourd'hui, le panorama de la formation continue a en effet largement évolué.

A cet égard, si nous croisons l'ancienneté des formateurs avec leurs réponses sur les contraintes économiques, nous observons clairement que ceux que nous pouvons considérer comme les plus anciens, c'est-à-dire les formateurs ayant une culture GRETA très marquée, soit à partir de 10 ans d'ancienneté et plus, indiquent le caractère important des contraintes économiques qui pèsent sur les GRETA et les incidences sur leur métier de formateur.

Contraintes	Non réponse	Contraintes	Incidence sur	Déni de la
économiques		économiques en	leur métier	situation
Ancienneté		général		
Moins de 4 ans	9,8% (4)	7,3% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)
De 5 à 9 ans	2,4% (1)	7,3% (3)	4,9% (2)	2,4% (1)
De 10 à 14 ans	0,0% (0)	26,8% (11)	17,1% (7)	9,8% (4)
De 15 ans et plus	4,9% (2)	34,1% (14)	31,7% (13)	7,3% (3)

Tableau 10 : Croisement entre l'ancienneté des formateurs et leurs représentations des contraintes économiques

Les valeurs du tableau sont les pourcentages au total établis sur 41 observations.

Examinons maintenant l'ancienneté des formateurs permanents au sein de chaque GRETA.

Greta Ancienneté	Ardennes	Vendée	Pays-Basque
Moins de 4	5,3% (1)	10,0% (1)	41,7% (5)
De 5 à 9	15,8% (3)	10,0% (1)	0,0% (0)
De 10 à 14	21,1% (4)	70,0% (7)	8,3% (1)
De 15 ans et +	57,9% (11)	10,0% (1)	50,0% (6)
Total	100% (19)	100% (10)	100% (12)

Tableau 11 : Répartition de l'ancienneté des Formateurs permanents par GRETA Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 41 observations.

Au regard de l'ancienneté, il apparaît clairement que les trois GRETA ne sont pas identiques ; des différences majeures se dévoilent. 70% des formateurs permanents du GRETA de Vendée ont une ancienneté comprise entre 10 et 14 ans. Les autres classes sont identiques avec une seule observation représentant 10%. On voit là un véritable groupe de formateurs recrutés au même moment par les « instances » du GRETA.

Dans le GRETA du Pays Basque, c'est surtout deux groupes qui se révèlent : 50% de formateurs ayant une ancienneté de 15 ans et plus, et 41,7% de moins de 4 ans. Nous n'avons pas de formateurs avec une ancienneté comprise entre 5 et 9 ans ; et, seul un formateur a une ancienneté comprise entre 10 et 14 ans. Dans ce GRETA, en termes d'acculturation de la formation continue, un groupe d'« anciens » côtoie un groupe de « jeunes », relativement de même grandeur (respectivement 6 formateurs pour le premier contre 5 formateurs pour l'autre).

La structure du GRETA des Ardennes est différente, et plus diffuse. Nous sommes en présence, là aussi, d'un groupe d'« anciens » assez important dont l'ancienneté est supérieure à 15 ans représentant 57,9% de la population interrogée de ce GRETA. A côté de ce groupe, les trois classes d'ancienneté coexistent mais avec une proportion

moindre : 5,3% avec une ancienneté de moins de 4 ans, 15,8% avec une ancienneté incluse entre 5 et 9 ans et 21,1% avec une ancienneté comprise entre 10 et 14 ans.

Ces différences entre GRETA s'expliquent par la différence de bassin économique et par conséquent par des besoins en formation continue des adultes distincts. «L'économie » des GRETA est complètement liée à la conjoncture économique locale et nationale dont les vagues de recrutement sont le révélateur. En effet, selon Caspar P. (1996) la formation des adultes a progressivement évolué vers une économie de service « où se développent une logique client-fournisseur, des normes de qualité, complétées par des procédures de certification, et des comportements de concurrence. Cette tendance vaut même au sein du secteur public » (pp.51-52). Ce bouleversement de la formation professionnelle peut s'expliquer :

« d'une part, parce qu'elle se trouve de plus en plus finalisée sur la résolution de problèmes à caractère économique, technologique ou organisationnel, dont la production de compétences n'est qu'une des composantes. La formation s'est, d'autre part, vue bouleversée par l'accroissement des contraintes économiques et l'évidente nécessité d'une rigueur budgétaire accrue » (Caspar P., 1996, p.52)

IV- Le niveau de qualification

Chaque statut renvoie à une typologie de qualification distincte. Nous commencerons par les contractuels puis examinerons le cas des gagés.

IV-1 Les contractuels

Leur niveau de qualification peut se répartir en trois classes³⁰ :

- 1^{ère} catégorie qui correspond à un niveau Bac + 5 ou équivalent (titulaires d'un troisième cycle, d'un doctorat, d'un diplôme d'ingénieur ou d'un titre équivalent),
- 2^{ème} catégorie qui correspond à un niveau Bac + 3, Bac + 4 ou équivalent (titulaires d'une maîtrise, d'une licence ou d'un titre équivalent)

_

³⁰ définies dans la circulaire 93 - 349 du 24 décembre 1993

- 3^{ème} catégorie qui correspond à un niveau inférieur ou équivalent Bac + 2 (titulaires d'un DEUG, d'un BTS ou d'un titre équivalent)

Niveau Qualif	Echantillon.	Fréq.
1 ^{ère} catégorie	4	18,2%
2 ^{ème} catégorie	12	54,5%
3 ^{ème} catégorie	6	27,3%
Total	22	100%

Population	Fréq.
d'origine	
7	19,4%
18	50%
11	30,6%
36	100%

Tableau 12 : Répartition des contractuels par niveau de qualification

Ce tableau est construit sur la strate de population 'contractuel' contenant 22 observations et définie par le filtrage suivant : Statut = "Contractuel".

54,5% des 22 formateurs contractuels ont un niveau de qualification de 2^{ème} catégorie (niveau ou équivalent à Bac + 3 ou + 4) contre 27,3% avec un niveau de qualification de type 3^{ème} catégorie (c'est-à-dire d'un niveau inférieur ou équivalent à un Bac + 2). 18,2% des formateurs contractuels ont un niveau de 1^{ère} catégorie (d'un niveau ou équivalent à Bac + 5).

Notre échantillon de formateurs contractuels a donc un niveau moyen de formation supérieur équivalent à un Bac + 3 ou Bac + 4. C'est à mettre en relation avec le niveau de qualification requis pour le recrutement des formateurs qui était de bac + 2 au début, dans les années 1970, pour passer ensuite à bac+3. En outre, au regard de la population d'origine, notre échantillon est particulièrement significatif.

IV-2 Les formateurs gagés

Les formateurs permanents de type gagé (19) ont un niveau de qualification en fonction du niveau du certificat d'aptitude à enseigner obtenu. Ces certificats sont généralement obtenus par le biais de la voie interne (formation continue interne, loi Sapin) qui permet aux formateurs permanents contractuels répondant à des critères précis de pouvoir passer les certificats d'aptitudes à enseigner classiques. Ces certificats sont donc de même nature que ceux obtenus par les futurs enseignants en

formation initiale de l'Education Nationale. D'ailleurs, avec l'obtention de ce certificat, le formateur permanent contractuel change de statut ; il devient donc gagé et peut intégrer s'il le souhaite la formation initiale. Il « appartient », alors, au corps enseignant ; il est « titulaire » de l'Education Nationale.

Nous pouvons les répertorier en 4 catégories : Agrégation, CAPES et CAPLP, Instituteur³¹ et Adjoint d'enseignement. Néanmoins, pour cette dernière catégorie, il est important de préciser que ce n'est pas un certificat d'aptitude à enseigner mais plutôt un grade obtenu à l'ancienneté qui a permis de promouvoir un formateur contractuel à ce grade et d'obtenir ainsi par voie de nomination son statut de gagé. En outre, signalons que ces deux catégories — instituteur et adjoint d'enseignement — ne comptent qu'un seul formateur.

C'est donc 84,1% des formateurs permanents gagés consultés qui détiennent ce niveau de qualification. Les autres sont donc marginaux avec une fréquence de 5,3% correspondant à chaque fois à un formateur. En outre, au regard de la population d'origine, notre échantillon est particulièrement significatif.

Niveau Qualif	Echantillon	Fréq.
Agrégation	1	5,3%
CAPES, CAPLP	16	84,1%
Adjoint Ensgt	1	5,3%
Instituteur	1	5,3%
Total.	19	100%

Population	Fréq.
d'origine	
1	4,35%
20	86,95%
1	4,35%
1	4,35%
23	100%

Tableau 13 : Répartition des formateurs Gagés en fonction du niveau de qualification Ce tableau est construit sur la strate de population 'gagé' contenant 19 observations et définie par le filtrage suivant : Statut = "Gagé".

_

³¹ nous n'indiquons pas la dernière dénomination de cette fonction, professeur des écoles, puisque seul un formateur rentre dans cette catégorie. Il obtient son CAP d'instituteur en 1976 après 3 années à l'école normale et enseigne à l'école primaire pendant 8 ans avant d'intégrer le GRETA et donc la formation continue des adultes.

Afin de pouvoir comparer les niveaux de qualification des deux statuts (gagés et contractuels), nous avons recodé les modalités des niveaux de qualification de chacun des deux statuts de la manière suivante. Nous nous sommes basés sur l'équivalence du niveau de qualification des contractuels en niveau d'année après le Bac pour recoder les deux types de niveau de qualification des deux statuts :

- Bac + 5 : 1^{ère} catégorie, titulaire d'une agrégation,
- Bac + 3 et Bac + 4 : 2^{ème} catégorie, titulaire d'un CAPES, Adjoint Enseignement, titulaire d'un CAPLP, Instituteur
- $\le Bac + 2:3^{\text{ème}}$ catégorie,

73,2% de la population interrogée détient un niveau de qualification équivalent à Bac + 3 et Bac + 4, contre 12,2% d'un niveau Bac + 5 et 14,6% d'un niveau égale ou inférieur à Bac + 2 (cf. Tableau 14). Il apparaît clairement que le niveau de qualification moyen de notre panel de formateurs permanents, les deux statuts confondus, est de Bac + 3, Bac +4. En outre, au regard de la population d'origine, notre échantillon est particulièrement significatif.

Regroupement du niveau de		
qualification en fonction de Bac	Echantillon	Fréq.
+ X années		
Bac + 5	5	12,2%
Bac + 3 et Bac + 4	30	73,2%
\leq Bac + 2	6	14,6%
Total.	41	100%

Population	Fréq.
d'origine	
8	13,56%
39	66,1%
12	20,34%
59	100%

Tableau 14 : Répartition des formateurs interrogés en fonction du niveau de qualification recodé en fonction des années près le Bac

V- Le temps de travail

Au regard de la population d'origine, notre échantillon est relativement significatif. 82,9% de notre échantillon travaille à temps complet contre 17,1% à temps partiel.

Cette tendance se vérifie dans les trois GRETA consultés (cf Tableau 16). On peut penser que le fait d'être à temps complet leur permet d'être plus régulièrement au sein de l'organisation et d'avoir ainsi plus de plages horaires potentielles à proposer pour pouvoir être interrogé et intégrer, ainsi, notre échantillon.

Temps Travail	Echantillon	Fréq.
Partiel	7	17,1%
Complet	34	82,9%
Total	41	100%

Population	Fréq.
d'origine	
17	28,81%
42	71,19%
59	100%

Tableau 15 : Répartition des formateurs en fonction de leur temps de travail

GRETA	GRETA Ardennes	GRETA Vendée	GRETA
Temps de Travail			Pays-Basque
Partiel	1 (5,3%)	3 (30,0%)	3 (25,0%)
Complet	18 (94,7%)	7 (70,0%)	9 (75,0%)
Total	19 (100%)	10 (100%)	12 (100%)

Tableau 16 : Répartition du temps de travail des formateurs par GRETA Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 41 observations.

Statut	Statut	Statut Gogá
Temps de Travail	Contractuel	Statut Gagé
Partiel	6 (27,3%)	1 (5,3%)
Complet	16 (72,7%)	18 (94,7%)
Total	22 (100%)	19 (100%)
	Population interrogée (41)	

Statut	Statut Gagé	
Contractuel		
15 (41,7%)	2 (8,7%)	
21 (58,3%)	21 (91,3%)	
36 (100%)	23 (100%)	
Population d'origine (59)		

Tableau 17 : Répartition du temps de travail des formateurs en fonction du statut Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 41 observations.

Si on croise la variable temps de travail avec le statut, on s'aperçoit que notre échantillon est relativement significatif au regard de la population d'origine. Sur les 7 formateurs travaillant à temps partiel, 6 (soit 85,7%) sont contractuels pour 1 (soit

14, 3%) gagé. On retrouve le même différentiel dans la population d'origine. 27,3% des formateurs contractuels travaillent à temps partiel contre 5,3% des formateurs gagés.

Il apparaît clairement que le temps partiel est privilégié par les formateurs contractuels. D'une manière générale, on sait que le genre impacte sur le choix d'un temps de travail partiel. Or, dans notre cas, nous sommes dans une fonction largement féminisée. On peut alors penser que les contractuels, recrutés au regard de leur expertise professionnelle, ont une autre activité, peut-être principale, qui les occupe donc loin du GRETA. Si tel est le cas, ce ne sont pas des formateurs permanents mais des vacataires. Nous pouvons, alors, avancer l'hypothèse du service horaire annuel plus contraignant pour les contractuels que pour les gagés qui influence le choix d'un temps de travail partiel pour les contractuels.

VI- Inscription dans un dispositif FOAD

53,7% des formateurs interrogés participent à un dispositif de formation ouverte et à distance (FOAD) contre 46,3%. Notre échantillon est donc relativement équilibré de ce point de vue. Cependant, il n'est pas représentatif de la population d'origine dans laquelle les proportions s'inversent.

Inscription dans un dispositif FOAD	Echantillon	Fréq.
Oui	22	53,7%
Non	19	46,3%
Total	41	100%

Population	Fréq.
d'origine	
26	44,1%
33	55,9%
59	100%

Tableau 18 : Répartition des formateurs permanents interrogés inscrits ou non dans un dispositif FOAD

Si l'on croise cette information avec d'autres variables, il apparaît que l'inscription dans un dispositif FOAD est relativement liée au genre (cf Tableau 19). Dans la population interrogée nous avons presque autant de formateurs de genre masculin

(45,5%) que de formateurs de genre féminin (54,5%) inscrits dans un dispositif FOAD. Parmi les formateurs permanents de genre féminin, la différence entre l'inscription ou non dans un dispositif FOAD est faible (44,4% contre 55,6%). Par contre, 71,4% des formateurs de genre masculin participent à un dispositif FOAD, contre 28,6% qui n'y participent pas. La différence est relativement significative. L'inscription dans un dispositif FOAD semble se faire plus aisément pour le genre masculin.

Inscription dans un	Genre	Genre	Total	Genre	Genre
dispositif FOAD	Masculin	Féminin		Masculin	Féminin
Oui	45,5% (10)	54,5% (12)	100%	71,4% (10)	44,4% (12)
			(22)		
Non	21,1% (4)	78,9% (15)	100%	28,6% (4)	55,6% (15)
			(19)		
Total				100% (14)	100% (27)

Tableau 19 : Répartition des formateurs permanents interrogés inscrits ou non dans un dispositif FOAD en fonction du genre et du statut

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 41 observations.

A contrario, le statut ne semble pas influencer la participation à un dispositif FOAD (cf Tableau 20).

Inscription dans un	Statut	Statut Gagé	Total	Statut	Statut Gagé
dispositif FOAD	Contractuel			Contractuel	
Oui	54,5% (12)	45,5% (10)	100%	54,5% (12)	52,6% (10)
			(22)		
Non	52,6% (10)	47,4% (9)	100%	45,5% (10)	47,4% (9)
			(19)		
				100% (22)	100% (19)

Tableau 20 : Répartition des formateurs permanents interrogés inscrits ou non dans un dispositif FOAD en fonction du statut

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 41 observations.

Toutefois, il est intéressant de relativiser l'équilibre de la répartition des formateurs inscrits ou non dans un dispositif FOAD en fonction du GRETA dans lequel on se place. En effet, il apparaît clairement un effet structurel important pour l'inscription dans la FOAD des formateurs permanents (cf. tableau 21). On peut remarquer que près des 2/3 de l'ensemble des formateurs permanents du GRETA du Pays-Basque (60%) est inscrit dans un dispositif FOAD contre 1/3 de ceux du GRETA de Vendée (33,3%) et un peu plus du tiers au GRETA des Ardennes (37,5%). L'histoire du GRETA, l'économie locale, l'économie de la formation continue dans le bassin économique etc. sont autant d'explications de cet effet structurel dont il faut avoir conscience. En outre, au sein des trois GRETA, la FOAD ne se pose pas dans les mêmes termes, ne s'organise pas de la même manière. Chaque GRETA avec son historique et son personnel avance dans ce domaine selon son propre cheminement intellectuel et organisationnel.

Inscription dans un dispositif			
FOAD	Oui	Non	Total
GRETA			
Ardennes	37,5% (9)	62,5% (15)	100% (24)
Vendée	33,3% (5)	66,6% (10)	100% (15)
Pays-Basque	60% (12)	40% (8)	100% (20)
Total	44%(26)	56%(33)	100% (59)

Tableau 21: Répartition de la population d'origine des formateurs permanents inscrits ou non dans un dispositif FOAD par GRETA

Néanmoins, au regard de la population d'origine, il est important de signaler que la population interrogée est assez représentative des trois GRETA. En effet, 84,6% des formateurs permanents inscrits dans un dispositif FOAD de la population d'origine ont été interrogés, ce qui correspond relativement à la moyenne des trois GRETA. On retrouve le même équilibre du côté des formateurs permanents non inscrits dans un dispositif FOAD avec 57,5% de formateurs permanents non inscrits dans un dispositif FOAD de la population d'origine interrogée.

Inscription dans un	Oui		Non			
dispositif FOAD						
	Population	Echantillon		Population	Echantillon	
GRETA	d'origine			d'origine		
Ardennes	9	7	77,7%	15	12	80%
Vendée	5	5	100%	10	5	50%
Pays-Basque	12	10	83,3%	8	2	25%
Total	26	22	84,6%	33	19	57,5%

Tableau 22 : Répartition des formateurs interrogés inscrits ou non dans un dispositif FOAD en fonction du GRETA et de la population globale des formateurs permanents

VII- Les domaines d'intervention

Les domaines de formation des GRETA sont très variés. Les formateurs ne sont pas mono-disciplinaires. Bien au contraire, ils sont relativement polyvalents et interviennent dans plusieurs disciplines. Par exemple, certains peuvent intervenir en mathématiques et biologie ; d'autres en électrotechnique et bureautique etc.

28 domaines de formation, 28 domaines d'intervention ont été cités par notre population interrogée. La discrétisation que nous avons réalisée repose sur une classification officielle³² réalisée et diffusée par la DESCO (Direction de l'enseignement supérieur pour la formation continue). Cette classification propose une nomenclature des spécialités de formation des GRETA qui permet ainsi de répertorier les 28 domaines d'intervention en 4 domaines distincts :

³² Décret 94-522 du 21 juin 1994, J.O. du 26 juin 1994, source : http://www.centre-inffo.fr/v2/ressources/dossiers/dos0002_Nomenclature.htm

- Domaine du développement personnel : Vie Sociale et Professionnelle,
 Insertion/Orientation Professionnelle, Technique de Recherche d'Emploi,
 Atelier de Raisonnement Logique, Communication développement personnel,
- <u>Domaine technico-professionnel de la production</u>: Electrotechnique,
 Automatisme, Dessin technique,
- Domaine technico-professionnel des Services: Comptabilité, Gestion,
 Entreprise d'Entraînement Pédagogique, Informatique, Bureautique, Aidessoignants, Médico-Social, Communication des organisations, Animation des ressources,
- <u>Domaine disciplinaire</u>: Français, Mathématiques, Physique, Biologie,
 Anglais, Espagnol, Français Langue Etrangère, Histoire/Géographie, Culture générale, Economie, Droit

Le domaine technico-professionnel de la production, représentant les interventions de 5,3% des formateurs, est sous-représenté au sein de notre panel. On retrouve autant d'intervention du domaine disciplinaire que du domaine technico-professionnel des services avec 33,3%. Le domaine du développement personnel compte 28,1 des interventions citées. Entre ces trois derniers domaines, la différence est toute relative. (cf. tableau 23)

Domaines d'intervention	Nb.	Fréq.
Domaine développement personnel	16	28,1%
Domaine technico-professionnel des services	19	33,3%
Domaine technico-professionnel de la production	3	5,3%
Domaine disciplinaire	19	33,3%
Total	57	100%

Tableau 23 : Répartition des formateurs interrogés en fonction du domaine d'intervention

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (4 au maximum).

Si l'on examine cette répartition en fonction des GRETA (cf tableau 24), on s'aperçoit que la répartition du GRETA de Vendée est relativement équilibrée entre les trois domaines du développement personnel, du technico-professionnel des services et du disciplinaire. Nous excluons systématiquement de notre analyse le domaine technico-professionnel de la production pour la raison de sous-représentation évoquée ci-dessus. A contrario, les deux autres GRETA privilégient deux domaines sur les trois. En effet, le GRETA du Pays-Basque montre une domination du domaine technico-professionnel des services avec 75% des domaines d'interventions cités, vient ensuite le domaine disciplinaire avec 41,7%. Le domaine du développement personnel reste marginal; il est aussi sous-représenté que le domaine technico-professionnel de la production dans les deux autres GRETA celui de Vendée et des Ardennes. Le GRETA des Ardennes privilégie, quant à lui, les domaines du développement personnel et disciplinaire avec respectivement 42,1% et 47,4% des interventions citées. Le domaine du technico-professionnel des services est relativement minoritaire avec 26,3%.

GRETA Domaine d'intervention	Ardennes	Vendée	Pays-Basque
Domaine développement personnel	42,1% (8)	60,0% (6)	16,7% (2)
Domaine technico-professionnel des services	26,3% (5)	50,0% (5)	75,0% (9)
Domaine technico-professionnel de la production	10,5% (2)	10,0% (1)	0,0% (0)
Domaine disciplinaire	47,4% (9)	50,0% (5)	41,7% (5)
Total	100% (24)	100% (17)	100% (16)

Tableau 24 : Répartition des domaines d'intervention en fonction des GRETA Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 41 observations.

Croisons maintenant cette répartition des domaines d'interventions avec la donnée inscription ou non à un dispositif FOAD. Il apparaît clairement que le domaine du développement personnel est un domaine peu intégré dans les dispositifs FOAD. En effet, seuls 31,3% des formateurs de ce domaine interviennent dans un dispositif

FOAD. Il semble donc que les interventions répertoriées dans ce domaine ne soient pas très représentées dans les dispositifs FOAD. Nous retrouvons sensiblement les même taux pour le domaine technico-professionnel de la production. Au regard de la faible représentativité de ce domaine, il ne nous paraît pas pertinent de pouvoir faire les mêmes remarques.

En opposition de ces deux domaines, nous retrouvons les deux autres domaines — technico-professionnel des services et disciplinaire— pour lesquels le taux de participation à un dispositif FOAD est nettement plus important. 78,9% des formateurs du domaine technico-professionnel des services et 63,2% du domaine disciplinaire interviennent dans un dispositif FOAD. Il semble qu'il y ait une relation étroite, une interconnection entre ces deux domaines et la FOAD. Existe-t-il une prédisposition intrinsèque de ces domaines pour la FOAD? ou est-ce tout simplement un effet structurel?

Sur les trois GRETA consultés, les dispositifs FOAD mis en place s'inscrivent d'emblée dans le tertiaire. En effet, dans les Ardennes, le dispositif vise à former des cyberassistantes, des webdesigners... En Vendée et en Pays-Basque, on retrouve en FOAD des formations généralistes mais du secteur tertiaire de type Bac Pro secrétariat etc. Il semble donc que l'option d'un effet structurel prégnant soit la plus pertinente.

Dispositif FOAD Domaine d'intervention	Oui	Non	Total
Domaine développement personnel	31,3% (5)	68,8% (11)	100% (16)
Domaine technico-professionnel	78,9% (15)	21,1% (4)	100% (19)
des services			
Domaine technico-professionnel	33,3% (1)	66,7% (2)	100% (3)
de la production			
Domaine disciplinaire	63,2% (12)	36,8% (7)	100% (19)
Total	53,7% (33)	46,3% (24)	100% (57)

Tableau 25 : Croisement des formateurs interrogés en fonction du domaine d'intervention et de leur inscription ou non dans un dispositif FOAD ; pourcentage en ligne

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 41 observations.

VIII- Le diplôme final

Dans cette variable se trouve catégorisé le dernier diplôme obtenu par nos formateurs au terme de leur parcours scolaire (ou plutôt universitaire pour une majorité, 40 sur 41); se retrouve donc exclu tout diplôme obtenu par voie de formation continue interne.

33 titres de diplômes différents ont été recensés au cours de notre enquête. Pour des raisons évidentes d'homogénéisation plus aisée pour la comparaison des données, nous avons opéré une discrétisation à partir de la classification officielle⁴ réalisée et diffusée par la DESCO (Direction de l'enseignement supérieur pour la formation continue). En effet, cette classification propose une nomenclature des spécialités de formation des GRETA et nous voulons dans cette variable rentre compte du domaine de formation du diplôme final.

On retrouve donc à l'intérieur de ces quatre domaines les titres de diplômes suivants :

- Domaine du développement personnel : Educateur Spécialisé, DEFA, BTS
 ESF
- Domaine technico-professionnel de la production : BTS Electrotechnique,
 Agent technique électronique en informatique (AFPA), Ingénieur INSA
- Domaine technico-professionnel des Services: DU Analyste Programmeur,
 Diplôme d'infirmière, Diplôme cadre de santé, Diplôme expert comptable,
 Licence de documentaliste, BTS informatique, Licence Administration
 Economique et Sociale,
- Domaine disciplinaire: Maîtrise Sciences Naturelles, Licence Physique et Chimie, DEUG et Licence Mathématiques, Deug, Licence, Maîtrise et DESS Psychologie, Maîtrise et DESS Droit, Licence Sociologie, DESS Anthropologie Ethnologie, Licence Lettres modernes, Licence Anglais, Licence Espagnol, Licence Histoire, CAP instituteur, Maîtrise Sciences Economiques et Sociales, Maîtrise Arts plastiques

Diplôme Final	Nb.	Fréq.
Domaine Disciplinaire	21	51,2%
Domaine technico-professionnel des services	9	22,0%
Domaine technico-professionnel de la production	5	12,2%
Domaine développement personnel	6	14,6%
Total.	41	100%

Tableau 26 : Répartition des diplômes obtenus en fin de parcours scolaires par voie initiale

51,2% des formateurs permanents interrogés ont obtenu en fin de parcours universitaire un diplôme de type disciplinaire, 22% un diplôme de type technico-professionnel des services, 14,6% de type développement personnel et enfin 12,2% de type technico-professionnel de la production.

On retrouve toujours la suprématie du disciplinaire qui, dans ce cas, pourrait être lié à un effet structurel. En effet, les formations de type disciplinaire sont

prépondérantes dans les GRETA et par conséquent le recrutement s'opère en fonction.

Statut Diplôme Final	Contractuel	Gagé	Total
Domaine disciplinaire	38,1% (8)	61,9% (13)	100% (21)
Domaines technico-professionnel des services	77,8% (7)	22,2% (2)	100% (9)
Domaine technico-professionnel de la production	40,0% (2)	60,0% (3)	100% (5)
Domaine développement personnel	83,3% (5)	16,7% (1)	100% (6)
Total	53,7% (22)	46,3% (19)	100% (41)

Tableau 27 : Répartition des types de diplôme final en fonction du statut Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 41 observations.

61,9% des formateurs possédant un diplôme final de type disciplinaire, et 60% des formateurs possédant un diplôme final de type technico-professionnel de la production ont un statut de gagé. Inversement, 77,8% des formateurs possédant un diplôme final de type technico-professionnel de services et 83,3% des formateurs possédant un diplôme final de type développement personnel ont un statut de contractuel.

Examinons maintenant le rapport entretenu entre le diplôme final et le domaine d'intervention à la date de notre enquête. Il est important de préciser à nouveau qu'un formateur n'intervient pas que dans une seule discipline mais très généralement dans plusieurs. C'est pourquoi on retrouve dans le tableau 28 un nombre plus important d'interventions que de formateurs.

Domaine d'intervention Diplôme Final	Domaine développement personnel	Domaine technico- professionnel des services	Domaine technico- professionnel de la production	Domaine disciplinaire	Total
Domaine disciplinaire	38,1% (8)	33,3% (7)	0,0% (0)	61,9% (13)	100% (28)
Domaine technico- professionnel des services	22,2% (2)	88,9% (8)	0,0% (0)	33,3% (3)	100% (13)
Domaine technico- professionnel de la production	40,0% (2)	80,0% (4)	60,0% (3)	20,0% (1)	100% (10)
Domaine développement personnel	66,7% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	33,3% (2)	100% (6)

Tableau 28 : Répartition des types de diplôme final en fonction du domaine d'intervention

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 41 observations.

Un formateur disposant d'un diplôme final de type disciplinaire intervient pour 61,9% dans son domaine d'origine contre 38,1% % dans le domaine du développement personnel et 33,3% dans le domaine technico-professionnel des services et jamais dans le domaine technico-professionnel de la production. Un formateur disposant d'un diplôme final de type technico-professionnel des services intervient, quant à lui, pour 88,9% dans son domaine d'origine contre 33,3% dans le domaine disciplinaire et 22,2% dans le domaine du développement personnel et jamais dans le domaine technico-professionnel de la production. Un formateur disposant d'un diplôme final de type technico-professionnel des services d'origine contre 40% dans le domaine disciplinaire, 20% dans le domaine du développement personnel et 60% dans son domaine d'origine. Un formateur disposant d'un diplôme final de type développement personnel intervient pour 66,7% dans son domaine d'origine contre 33,3% dans le domaine disciplinaire et jamais dans les deux autres domaines technico-professionnel de la production ou de services.

Un formateur, disposant d'un diplôme final de type technico-professionnel de la production, peut intervenir dans tous les domaines indifféremment alors qu'un formateur, avec un diplôme final de type développement personnel, intervient uniquement dans son domaine et le disciplinaire. Il apparaît que le territoire du domaine technico-professionnel de la production est réservé aux diplômés de ce domaine. Il en est de même pour le territoire du domaine technico-professionnel des services qui est réservé uniquement aux diplômés de ce domaine.

La distance en formation serait-elle un frein pour les diplômés du développement personnel? En effet, 83,3% des formateurs possédant un diplôme final de type développement personnel ne participent pas à un dispositif FOAD alors que 61,9% des formateurs détenant un diplôme final de type disciplinaire participent à ce genre de dispositif.

Inscription dans un dispositif FOAD Diplôme final	Oui	Non	Total
Domaine disciplinaire	61,9% (13)	38,1% (8)	100% (21)
Domaine technico-professionnel des services	55,6% (5)	44,4% (4)	100% (9)
Domaine technico-professionnel de la production	60,0% (3)	40,0% (2)	100% (5)
Domaine développement personnel	16,7% (1)	83,3% (5)	100% (6)
Total	53,7% (22)	46,3% (19)	100% (41)

Tableau 29 : Répartition des types de diplôme final en fonction de la participation ou non du formateur dans un dispositif FOAD

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 41 observations.

Conclusion

Cette présentation de la population interrogée permet de montrer, à l'instar de Primon J.L. (1991), Cardon C. (1996) etc., que notre groupe de formateurs permanents de GRETA est loin d'être un groupe homogène au regard de quelques indicateurs sociologiques présentés ci-dessus. En effet, le statut, l'ancienneté, le domaine d'intervention etc. sont autant d'informations qui permettent à la fois de circonscrire notre échantillon, mais aussi de mettre en exergue des différences (des segmentations possibles) entre les formateurs permanents.

D'une manière générale, notre échantillon est relativement représentatif de la population d'origine. Quelques tendances ressortent très clairement de cet exposé :

- des formateurs plutôt de genre féminin,
- issus de la tranche d'âge 35-50 ans, et d'un âge moyen de 42 ans,
- avec une ancienneté de 15 ans et plus au sein de la Formation Continue, et par conséquent, une acculturation de la Formation Continue très prégnante et une grave acuité des contraintes économiques pesant sur ce secteur d'activité,
- un niveau de qualification moyen de BAC + 2, BAC + 3,
- travaillant à temps complet.

Ainsi, à l'instar de Maria Vasconcellos (1987), nous pouvons dire que l'appellation formateurs permanents de GRETA semble globalisante et désigne un ensemble hétéroclite d'individus. C'est un groupe, au regard des indicateurs présentés cidessus, dans lequel la diversité domine.

En outre, l'analyse de notre échantillon révèle distinctement l'hégémonie de deux indicateurs : le contexte structurel et la FOAD. En effet, l'analyse signale des différences, parfois très importantes, entre les trois GRETA étudiés. Le rôle de cet indicateur est signifiant ; il ne faut donc pas le négliger. En effet, le bassin économique des trois régions étudiées est différent et a un historique économique et social complètement différent. Les GRETA se sont donc au fil des ans adaptés aux nouvelles conjonctures économiques locales mais aussi aux nouvelles dispositions

nationales et/ou régionales de la Formation Continue avec l'ouverture ou la fermeture de dispositifs de formation aussi divers et variés auxquels il faut répondre et s'adapter³³.

Il n'est pas pertinent ici de faire l'historique de la Formation Continue depuis ses origines avec la loi de 1971 jusqu'à nos jours. Toutefois, nous rappellerons que le panorama de la Formation Continue a largement évolué depuis ses débuts avec la loi de 1971. La Formation Continue est devenue un marché économique. Celui-ci diffère selon le bassin dans lequel il prend place, avec des concurrents plus ou moins offensifs. Et les prescripteurs (ANPE, Département et Région) « répartissent » ce marché entre les acteurs locaux public, semi-public ou privé. Dans ce cadre, une circulaire relative aux priorités de la formation continue des adultes précise dans son introduction :

« la formation continue des adultes est l'une des missions de l'Education Nationale. Cette mission de service public [...] se situe sur un marché concurrentiel qui crée des contraintes particulières. Fonctionnant sur ressources propres, les groupements d'établissements (GRETA) sont tributaires des fluctuations de l'activité économique et des modalités de financement de la formation professionnelle continue. » (Circulaire n°96-206 du 31 juillet 1996)

Au-delà du fait que les TIC soient au cœur de notre problématique, l'analyse du corpus dévoile distinctement que l'inscription à un dispositif FOAD n'est pas systématique. Tous les formateurs permanents ne participent pas à la FOAD. Certains en sont très éloignés tant par un usage basique, voire un non-usage, des outils TIC que par une représentation altérée des TIC et de la FOAD. L'appropriation des TIC par les formateurs permanents est hétérogène.

En outre, les dispositifs de FOAD mis en place dans chaque GRETA sont différents intrinsèquement : la définition de la FOAD avec sa notion de distance diffère.

_

³³ Pour un historique de la Formation Continue, on peut se référer à Terrot N., (1997), Histoire de l'éducation des adultes en France, mais aussi à Allouche-Benayoun J., Pariat M. (2000), La fonction formateur, Analyse identitaire d'un groupe professionnel, qui, au-delà de présenter l'identité professionnelle des formateurs, montre très clairement le lien direct entre les dispositifs de formation mis en place par l'Etat ou ses organes locaux décentralisés et l'évolution du métier de formateur.

Chaque GRETA est à son niveau de réflexion dans ce domaine et par conséquent ses acteurs aussi. Cela implique donc des dispositifs hétérogènes jusque dans leur conception avec une interprétation de la distance bien distincte selon les acteurs et leur organisation. On rejoint ainsi le premier indicateur présenté ci-dessus, le contexte structurel, qui impacte l'ensemble des données.

Néanmoins, nous ne réalisons pas un travail sur une organisation en particulier; bien au contraire, en travaillant sur un groupe professionnel, on dépasse largement les frontières de l'organisation. Il est vrai que les réalités professionnelles des acteurs d'un groupe professionnel s'inscrivent dans leur propre organisation; toutefois, on ne trouve pas l'ensemble des acteurs d'un groupe professionnel dans une seule et même organisation. D'ailleurs, la diversité inférée par le contexte structurel permet, avec d'autres critères, de définir dans la perspective interactionniste dans laquelle nous inscrivons notre étude, cette entité abstraite, ce construit théorique qu'est un groupe professionnel. Nous ne nous attarderons donc pas à chaque fois sur les spécificités de chaque organisation accueillant les acteurs de notre recherche; mais les garderons en mémoire pour mieux appréhender le sens de leurs communications.

CONCLUSION DE LA PARTIE

Comme nous l'avons dit, la sociologie des professions telle qu'elle s'applique dans notre travail relève du courant interactionniste issu de l'école de Chicago, avec Hughes E.C. et ses disciples Becker H., Bucher R., Strauss A.. Nous avons vu que leurs travaux de recherche sur les groupes professionnels les plus divers, appréhendent différemment et dépassent la séparation fonctionnaliste *profession-occupation*. Le groupe professionnel serait, dans ce cadre, une entité composite, constituée de réalités professionnelles diverses. Et la présentation de notre corpus qui vient d'être faite ne déroge pas, mais colle parfaitement à cette définition.

Néanmoins, les options méthodologiques retenues, et décrites dans le premier chapitre de cette partie, vont permettre d'organiser cette hétérogénéité, de « simplifier la complexité ». Aussi, dans un premier temps, et c'est l'objet de la prochaine partie, nous allons tenter d'arranger, de classer cet ensemble hétéroclite en idéaux-types selon les usages TIC des différents acteurs. Puis, dans une quatrième partie, nous essaierons de faire apparaître les interactions entre ces idéaux-types construits, ces acteurs collectifs, pour appréhender leurs stratégies collectives inférées par l'introduction des TIC.

TROISIEME PARTIE SEGMENTATION

INTRODUCTION

La présentation de notre corpus a permis d'appréhender le groupe des formateurs permanents de GRETA dans son hétérogénéité, dans ses différences intrinsèques au regard d'indicateurs sociologiques. L'appellation « formateurs permanents » de GRETA se révèle donc être plutôt globalisante, et désigne un ensemble d'individus aux titres, aux domaines d'intervention, aux statuts très variés. C'est un groupe dans lequel la diversité domine, et dans ce cadre, comme nous l'avons vu dans la référenciation théorique de notre thèse, peut être considéré comme un groupe professionnel. Dans cette partie, l'objectif sera de mettre à jour des « communautés invisibles » qui composent le groupe professionnel, qui en assurent à la fois sa disparité et sa cohérence interne. Bref, il s'agit dans cette partie de révéler l'existence de segments professionnels.

En effet, comme il a été développé dans le cadre théorique, Bucher R. et Strauss A. (1961) définissent un groupe professionnel non pas sur l'idée de partage d'une même identité ou de valeurs communes comme les fonctionnalistes, mais sur l'idée d'une composition de segments professionnels « en compétition et en restructuration continue ». Les segments se distinguent entre eux non pas par « des définitions officielles ou des classifications pré-établies mais par une « construction commune de situation » et des croyances partagées sur le « subjectif de l'activité professionnelle » » (Dubar C. et Tripier P., 1998, p.106). Pour Strauss (1992), un segment professionnel se caractérise par le partage de mêmes « mondes sociaux », de même « définition de la situation » qui se sont façonnés au cours de carrières modales ou déviantes, mais également au cours du processus de socialisation.

Alors, quels segments pouvons-nous découvrir? Comment les caractériser? Au regard de la sociologie interactionniste des professions, quels mondes sociaux, quelles définitions de la situation pourraient être formulées pour rassembler en plusieurs communautés plutôt que morceler en termes d'individualité?

Comme nous l'avons vu, nous allons nous intéresser aux outils TIC et, particulièrement, aux usages que les formateurs en font dans le quotidien de leur fonction. Les liens qui unissent le développement des TIC et les modifications sociales sont plus complexes qu'un lien de cause à effet. La technologie seule ne recrée pas du social. L'innovation seule ne naît pas de la technique, mais elle naît autour de la technique propose Scardigli V (1992). Comme l'indique Perriault J. (1989):

« l'usage n'est pas neutre pour celui le pratique. A l'instar de l'outil qui rend les mains calleuses, il influe sur celui s'en sert et crée une empreinte qui modifie progressivement le milieu, tout comme le développement de l'automobile a créé la mentalité d'automobiliste, façonné le paysage autoroutier et la crise de l'énergie » (p198).

Dans cette partie, nous allons donc montrer comment les usages TIC des formateurs permanents de GRETA peuvent révéler une segmentation du groupe professionnel.

« Une analyse à courte vue tend à opposer anciens et modernes (il s'agit là d'une opposition, présente depuis longtemps parmi les enseignants), technophobes et technophiles, « branchés » et « déconnectés », etc. Cette dichotomisation sommaire évite en fait de mettre en évidence la pluralité d'intérêts qui s'exprime à l'occasion de l'émergence des techniques de l'information et de la communication » met en garde Miège B. (2004, p.169).

L'analyse des usages des formateurs interrogés propose une toute autre image très éloignée de cette dichotomie réductrice. En effet, c'est un large spectre d'usages que nous tenterons de formaliser en idéaux-types, mettant en évidence cette pluralité d'intérêts évoquée par Miège B.. Effectivement, en fonction des usages TIC, plusieurs définitions de situation, plusieurs mondes sociaux apparaissent, permettant ainsi de révéler l'existence de plusieurs segments.

Après une mise en perspective conceptuelle du champ de la sociologie des usages, nous développerons une analyse quantitative puis qualitative des données empiriques. L'étape suivante, celle de l'interprétation permettra de rendre compte de l'existence de trois groupes distincts de formateurs permanents, et pouvoir ainsi

conclure à une segmentation du groupe professionnel des formateurs permanents de GRETA.

I- Les usages des TIC

Dans un premier temps, nous évoquerons brièvement les sources théoriques du champ d'étude des usages. Puis, nous retiendrons la notion d'usage social à la place de pratique ou celle de pratique de communication. Nous listerons ensuite les perspectives de recherches actuelles, ce qui permettra de situer notre travail à l'intérieur de ce champ d'étude.

I-1 Genèse du champ d'étude des usages

Selon Jouët J. (2000), « En l'absence de références théoriques constituées et de modèles à appliquer, la sociologie des usages s'est donc forgée dans une effervescence de bricolage intellectuel et d'artisanat conceptuel » (p.493). Les approches, francophones et anglophones, théoriques et méthodologiques des usages se structurent autour de trois courants principaux : les travaux sur la réception des médias de masse, les analyses issues de la sociologie des modes de vie, de la famille et du travail portant sur l'autonomie sociale et le modèle de la traduction développée par la sociologie de l'innovation (Jouët J., 2000).

Apparue dans les années 1960, la notion d'usage des médias permet aux chercheurs anglophones du courant «Uses and Gratifications» d'opérer un changement paradigmatique des effets des médias en ne portant plus leur attention sur ce que « les médias font aux individus » mais sur ce que « les individus font des médias ». Selon ces chercheurs, chaque usager de la télévision est affecté suivant ses besoins psychologiques et sociaux de satisfaction (« gratification ») par le message ; est alors développée la notion d'audience active. Approfondie par le courant des « Cultural Studies », cette notion d'usage se densifie. La réception, l'interprétation d'un message, est alors considérée comme une activité cognitive complexe dans laquelle

les facteurs sociaux et culturels sont déterminants dans la construction du sens. En outre, les écarts d'interprétation entre le message émis et le message reçu s'analysent en termes de culture dominante. Toutefois, ces apports des Sciences de l'Information et de la Communication par l'intermédiaire de ces deux courants, ont, semble-t-il, selon Jouët J. (2000), eu une influence très relative sur la sociologie des usages.

Parallèlement, en France, les conclusions des analyses de la sociologie des modes de vie, de la famille et du travail portent principalement sur la problématique de l'autonomie sociale et la progression de l'individualisme dans les sphères privée comme professionnelle.

«Les premières études d'usage sont d'ailleurs réalisées par des chercheurs issus de ce courant qui repèrent la façon dont les TIC s'insèrent dans la dynamique des pratiques d'autonomie analysées dans d'autres secteurs de l'action sociale. [...] Les recherches vont en effet démontrer que les individus s'approprient ces outils à des fins d'émancipation personnelle [...], d'accomplissement dans le travail [...] ou à des fins de sociabilité » (Jouët J. 2000, p.495).

L'usage des TIC apparaît alors comme favorisant la liberté individuelle. Se posent ensuite les problématiques concernant les processus transformant l'objet technique en objet social, les relations entre l'innovation technologique et les transformations de la société. Du déterminisme technologique, on passe à un autre extrême, le déterminisme social. Toutefois, ces dernières années, les recherches de la sociologie des usages nuancent grandement ces deux types d'analyse. Comme nous l'avons décrit dans notre cadre théorique, nous tenterons nous aussi d'éviter ces deux pièges épistémologiques, en inscrivant cette thèse dans une approche constructiviste.

Un troisième apport constitutif du champ des usages est celui de la sociologie de l'innovation avec le modèle de la traduction développée par les sociologues du Centre de sociologie de l'innovation de l'Ecole des Mines de Paris (Akrich M., Callon M., Latour B. notamment). L'objectif, ici, est d'identifier les jeux des interactions des divers acteurs qui participent à l'élaboration de l'innovation : un système socio-technique verra le jour après qu'une série d'opérations de traduction

des acteurs en présence aboutisse à la constitution d'alliances et/ou d'opposition entre ces acteurs. Cette approche de la traduction permet de montrer l'imbrication du technique et du social, notamment à travers les représentations de l'usager qui sont inscrites dans le dispositif technique. L'action de médiation, au centre de la sociologie de l'innovation, s'opère entre les porteurs d'un projet d'usages et les pratiques effectives qui vont soit adopter en partie ou transformer le projet initial. L'objet technique est analysé comme « une suite de compromis entre différents acteurs sociaux porteurs d'un projet social inscrit dans leurs propositions techniques » (Chambat P. 1994, p.256)

I-2 Notions d'usage social ou de pratique de communication

Au-delà de son sens commun, la notion d'usage présente différentes réalités, et il s'agit de s'interroger notamment sur la distinction qui existe entre « usage » et « pratique ». Certains privilégient l'un au détriment de l'autre, et inversement. Selon la relation que l'on établit entre la technique et le social, les usages des TIC peuvent se définir en termes de pratiques, d'utilisation, d'autonomie etc. (Chambat P., 1994).

Pour certains, la notion d'usage semble trop restrictive par rapport à celle de pratique. Elle « renvoie à la simple utilisation tandis que la pratique est une notion plus élaborée qui recouvre non seulement l'emploi des techniques (l'usage) mais les comportements, les attitudes et les représentations des individus qui se rapportent directement ou indirectement à l'outil » (Jouët J., 1993b, p.371). Le terme de pratique de communication sera alors préféré et défini comme la mise en œuvre sociale des technologies de communication —sans toutefois la circonscrire à l'emploi de ces objets techniques— (Jouët J., 1993a). Les pratiques de communication se construisent autour d'une double médiation à la fois technique —l'outil utilisé structure la pratique— et sociale —les formes d'usage et le sens accordé à la pratique se ressourcent dans le corps social—. (Jouët J., 1993a) Cette double médiation permet de transcender à la fois le piège du déterminisme technologique et celui du déterminisme social.

« Si les technologies de communication jouent un rôle organisateur sur la production sociale, il se produit dans le même temps une socialisation de ces outils qui leur donne forme. Face au modèle techniciste, le social se rebiffe et se manifeste dans des pratiques novatrices qui agissent en retour sur la configuration sociotechnique. Face au modèle sociétal, la technique montre son emprise sur les modalités de l'action. La construction de l'usage social de ces techniques repose sur des processus complexes de rencontre entre l'innovation technique et l'innovation sociale. Il se produit une relation dialectique entre ces deux pôles qui, en raison de la nouveauté des pratiques, demeure encore largement méconnue. » (Jouët J., 1993a, pp.117-118).

Pour d'autres, notamment

« en sociologie de la communication, la notion d'usage fait l'objet d'une construction à la fois théorique et empirique. Mais celle-ci est d'autant plus délicate qu'elle est destinée à être employée pour repérer, décrire et analyser des comportements et des représentations relatifs à un ensemble flou : les NTIC » (Chambat P., 1994, p.250).

Selon l'auteur, travailler sur les usages revient finalement à mettre en perspective le statut de la technique (caractère prescriptif, normatif de la technique), le statut des objets (utilisation fonctionnelle ou non de la technique, utilisation en fonction du statut social, utilisation régie par des normes sociales) et le statut des pratiques (niveau de réalité sociale).

Au-delà de cette dualité conceptuelle —usage versus pratique de communication—les différents acteurs interrogés, dans leur discours, ne font pas cette distinction; et outils, usages et pratiques se mélangent et se confondent. En outre, l'emploi de la notion d'usage social tend de plus en plus à s'imposer dans les recherches actuelles.

Cette notion, comme les pratiques de communication, prend en compte la double médiation technique et sociale —en englobant les interactions entre les individus ou groupes sociaux et les objets techniques—, mais également les trajectoires d'usage —l'histoire personnelle et sociale, spécifique à chaque individu—. La notion d'usage social pourrait se définir comme

« des modes d'utilisation se manifestant avec suffisamment de récurrence et sous la forme d'habitudes suffisamment intégrées dans la quotidienneté pour s'insérer et s'imposer dans l'éventail des pratiques culturelles préexistantes, se reproduire et éventuellement résister en tant que pratiques spécifiques à d'autres pratiques concurrentes ou connexes » (Lacroix J-G., 1994, p.147).

Au terme de ce bref panorama notionnel, nous retiendrons donc cette notion d'usage, d'usage social pour notre travail. De plus, le guide d'entretien interrogeait sur les outils TIC dont se servent au quotidien les formateurs et par conséquent sur l'utilisation et l'appropriation des TIC dans leur pratique professionnelle. C'est donc par l'intermédiaire des dires des acteurs, par le biais du discours, que nous allons analyser les usages sociaux des TIC des formateurs.

I-3 L'inscription de notre travail dans les thématiques de recherches

Les recherches actuelles de la sociologie des usages se développent autour de quatre axes (Jouët J., 2000) :

La généalogie des usages

Les divers travaux de recherche tendent à montrer que les phases d'adoption, de découverte, d'apprentissage et de banalisation contribuent à l'inscription sociale des TIC. Sur la durée, les nouveaux usages sociaux s'articulent, s'imbriquent avec les anciens. Les études diachroniques permettent donc d'insister sur le long processus d'appropriation nécessaire à un usage social d'un objet technique, et de considérer son histoire sociale, sur le processus de filiation d'usages.

- Le lien social

Dans cet axe, la diversité des usages sociaux des objets techniques est rapportée aux phénomènes identitaires et d'appartenance sociale. En effet, la pluralité des usages sociaux révèle des stratégies de différenciation, de reconnaissance ou de démarquage sociaux par rapport aux enfermements des structures d'appartenances professionnelle et familiale³⁴. En contrepoint, d'autres études portent sur le lien social qui s'établit en ligne entre des

³⁴ Jouët J. (1993a, p.505) citant Boullier D., (1985), L'effet micro ou la technique enchantée, Rapports de génération et pratiques de la micro-informatique dans la famille, Rennes, LARES

individus ou des groupes sociaux. De nouvelles formes d'échange social apparaissent, et les problématiques de recherches se formulent notamment autour des formes de présentation de l'identité qui se jouent sur les réseaux (anonymat ou non, écriture spécifique, règles de conduites particulières...), autour de la pluralité des espaces de communication et autour du réaménagement des frontières entre la sphère privée et la sphère professionnelle.

Usages et rapports sociaux

La diversité des usages sociaux s'inscrit dans des rapports sociaux qui constituent la matrice de leur production. Dans cet axe sont dégagées les problématiques de pouvoir, de hiérarchie tant dans la sphère professionnelle —autonomie relative des salariés, nouvelle gestion des salariés...—, que dans la sphère privée —rapport de genres par exemple—. Les rôles sociaux, la construction/déconstruction des groupes sociaux se re-définiraient autour des objets techniques.

- L'appropriation

Dans cet axe, les analyses s'intéressent à la construction des usages sociaux par l'usager lui-même. Il apparaît que l'usager fait moins preuve de stratégie d'autonomie que de tactiques d'appropriation dans cette construction de modèles d'usages spécifiques qui s'établissent sur un agencement particulier entre les fonctionnalités de la machine et les applications. En outre, cette construction d'usages sociaux spécifiques repose également sur des processus de construction identitaire à la fois personnels et sociaux.

Notre travail s'inscrit plutôt dans les deux derniers axes proposés—celui de l'approche de l'appropriation et celui des usages et des rapports sociaux— en combinaison avec les processus de construction identitaire qui sont liés. L'approche de l'appropriation met en évidence la grande diversité des usages et, par conséquent, de types d'usagers. L'usage social se construit en fonction des pratiques antérieures, d'une acculturation progressive aux objets techniques, mais également à travers les significations qu'il revêt pour l'usager.

Les travaux de Mallein P. et Toussaint Y. (1994) « ont montré en effet que l'insertion sociale d'une NTIC, son intégration dans la quotidienneté des usagers, dépendaient moins de ses qualités techniques « intrinsèques », de ses performances et de sa sophistication que des significations d'usages projetées et construites par les usagers sur le dispositif technique qui leur était imposé » (p.318).

En outre, les différentes stratégies d'appropriation des outils TIC développées par les formateurs sont étroitement liées à leurs représentations sociales. Selon Jouët J., les rôles sociaux se redéfinissent autour des TIC, et des groupes se (dé)construisent (2000). La problématique du pouvoir est alors abordée sous l'angle du rôle assigné aux TIC, accepté ou non, dans le contexte de l'organisation, là où se jouent des rapports de force. L'approche de l'appropriation ainsi que celle des usages et rapports sociaux, conjointement liées, mettent bien en perspective les processus identitaires des formateurs permanents.

A travers les représentations qu'ils se font de la technique, le discours des formateurs sur les TIC traduit leur rapport à l'objet.

«Les discours tenus par les usagers sont partie prenante des pratiques de communication. Ils témoignent des représentations qui se rattachent d'une part au discours social sur la modernité et qui se construisent, d'autre part, dans l'expérience concrète des technologies de communication. [...] L'expérience communicationnelle s'accompagne toujours d'une représentation sur la technique, particulière à chaque individu et constitutive de sa pratique » (Jouët J., 1993a, p.115).

Le discours des formateurs donne à voir les valeurs, les idéaux, les symboles qui construisent le sens de l'influence des TIC dans leur pratique. Les discours révèlent aussi le poids de l'imaginaire technique et toute la charge symbolique de ces nouveaux outils de communication (Scardigli V., 1992). Les usages TIC s'articulent donc autour d'un ensemble de croyances, de valeurs sur lesquelles se fondent les représentations. C'est dans la confrontation aux TIC, dans l'usage des TIC que les formateurs se forgent leurs représentations.

Le discours des formateurs sur les TIC est emprunt de cette relation à l'objet technique. Ces déclarations des acteurs révèlent les formes de négociation, de compromis, d'accommodation, de convention avec les TIC. «Les objets de communication ne sont donc pas neutres mais liés à tout un imaginaire social qui imprègne les représentations collectives » (Jouët J., 1993a, p.116). L'approche sociolinguistique, développée par Quéré L. (1992, p.41), souligne l'importance des discours en montrant comment les usages se construisent à la fois sur une compétence pratique mais également sur la maîtrise d'un langage, c'est-à-dire un vocabulaire, un lexique distinctif qui permet de rendre compte des usages et de se différencier ou de se reconnaître entre usagers.

Ainsi, plutôt que d'expliquer l'usage TIC des formateurs permanents de GRETA, notre analyse, à partir des énoncés des formateurs, se focalisera donc sur les significations d'usages entendues comme des construits basées sur l'articulation :

- des représentations des usages sociaux des TIC
- des usages sociaux des TIC.

Se concentrer sur les significations d'usages permet d'appréhender les « manières de voir » des usagers, les différentes définitions qu'ils font de la situation, notamment des TIC pour ce qui nous concerne. Ces significations d'usages repérées renvoient donc à des univers symboliques, à des mondes sociaux particuliers et distinctifs les uns des autres. On voit poindre clairement la définition que Bucher R. et Strauss A. font d'un segment d'un groupe professionnel : une communauté invisible partageant la même définition de la situation, le même monde social, la même manière de voir. Les différentes significations d'usages TIC des formateurs permanents de GRETA interrogés vont nous permettre de mettre en exergue plusieurs communautés distinctives au sein du groupe professionnel.

II- Analyse des données

Le guide d'entretien interrogeait sur les outils TIC et leurs usages par les formateurs ainsi que sur les dispositifs FOAD. Toute l'analyse des usages TIC des formateurs se

structure donc autour de leur discours. Les données discursives recueillies ont été doublement traitées.

« Si seule l'approche qualitative peut tenter de dégager la signification des actes de communication au niveau individuel et le sens social des usages auprès des groupes sociaux spécifiques, la démarche quantitative se révèle riche pour donner à l'usage une dimension plus macrosociale, car le cadrage statistique permet de faire ressurgir les phénomènes de segmentation. » (Jouët J., 2000, p.514)

Les énoncés des acteurs en termes d'outils et d'usages ont tout d'abord été « transformés » en données quantitatives,. Ils ont ensuite fait l'objet d'une analyse de discours, dont l'analyse qualitative rend compte. L'articulation de ces deux types d'analyse permettra de circonscrire plusieurs types d'acteurs en fonction des usages TIC et des représentations —ensembles de croyances et de valeurs— que véhicule leur discours.

II-1 Analyse quantitative

II-1-a Catégorisation

Les outils TIC et les usages qu'ils en font s'imbriquent, sont relativement indifférenciés et se fondent dans le discours des acteurs. Citons quelques exemples. Plutôt que de nommer le navigateur Internet utilisé, les formateurs permanents vont utiliser le vocable général «Internet », ils vont utiliser la notion de «recherche documentaire » en précisant parfois «sur Internet ». Plutôt que de nommer les logiciels «Word® », «Excel® », ils vont utiliser les expressions «outils bureautiques » ou celle de «pack bureautique »; et très souvent, quant ils le nomment expressément l'outil, ils entendent l'usage, l'action : notamment pour «Word® » c'est l'application mise en page, de traitement de texte qui est sous entendue. Usages et outils sont donc intimement liés dans les discours sur leurs usages TIC. Et, l'ensemble des outils et des usages recensés au cours des entretiens a

été regroupé dans 10 catégories comprenant celle de non réponse pour les formateurs n'utilisant aucun outil TIC, et n'en ayant aucun usage dans leur quotidien.

Les 10 catégories d'usages TIC recensées sont les suivantes :

Recherche documentaire :

L'outil navigateur n'est pas cité, la locution « recherche documentaire » devient l'expression générique pour désigner à la fois l'outil et l'usage. Toutefois, lorsqu'il est demandé de préciser ce qu'ils entendent par cette expression générique, la définition est toujours la même, toujours évidente, Internet correspond, ou est associée à la recherche documentaire. On retrouve ici cette ambivalence entre usages et outils, ce va-et-vient entre les deux notions au sein du discours.

Utilisation d'outils bureautiques :

Nous avons rassemblé au sein de cette catégorie, les logiciels de mise en page, de tableur, de présentation... bref, l'ensemble des outils souvent cités, comme nous l'avons dit précédemment, sous l'appellation, pack office®, pack bureautique ou outils bureautiques. L'usage qui est sous-tendu par cette catégorie, est un usage « ordinaire » de « secrétariat basique », d'ordre administratif (courrier, lectures de statistiques). Nous le différencions ainsi d'un usage plus « expert », d'une part où les fonctionnalités du logiciel de traitement de texte ont été explorées et utilisées, et d'autre part pour la création d'outils ou de supports pédagogiques.

Messagerie électronique :

Cette catégorie identifie l'usage du courrier électronique, plus souvent appelé mail par les formateurs et dont l'usage est principalement d'informer et/ou de s'informer, c'est-à-dire un usage d'ordre communicationnel interpersonnel à finalité organisationnelle. Certains ne font que lire les courriels reçus, d'autres savent répondre et donc envoyer à leur tour un message.

Utilisation de logiciels spécialisées :

Se trouvent fusionnés ici les logiciels propres à certaines disciplines et dont l'utilisation est plus circonspecte et à finalité professionnelle tels que les logiciels de comptabilité, didactiques autour de l'électricité ou de l'électronique, de graphisme, mais également des logiciels plus spécifiques à la vie de l'organisation (logiciels de comptabilité, de statistiques, de gestion —sorte de « mini-ERP » —).

Utilisation d'espace collaboratif :

Sont regroupés dans cette catégorie à la fois les outils de plateformes collaboratives et/ou l'usage de ces plateformes notamment, voire exclusivement, dans le cadre du dispositif FOAD.

Pratique de forum :

Les outils ne sont pas cités puisqu'ils correspondent à une fonctionnalité des plateformes. Sous ce vocable, c'est à la fois l'outil, sa fonctionnalité et l'usage (communication asynchrone en groupe) qui sont identifiés. A l'instar d'Internet, cette modalité aurait pu être recensée dans les modalités d'usage.

Téléchargement :

Cette modalité spécifie un usage précis qui devrait être associé à Internet, puisqu'il s'agit d'une fonctionnalité du navigateur. Or, pour certains formateurs, c'est un usage avéré, indépendant du navigateur. Cet usage s'effectue au même titre que la recherche documentaire, mais, au lieu d'être son aboutissement trivial, il est présenté comme un usage indépendant.

Création d'outils pédagogiques :

Nous retrouvons au sein de cette catégorie l'usage spécifique des outils bureautiques déjà évoqué un peu plus haut, c'est-à-dire la réalisation d'outils pédagogiques, de supports pédagogiques tels que cours, exercices, supports de cours... On est là dans un usage plus approfondi, plus expérimenté des outils bureautiques en vue de l'exercice de sa fonction.

Création d'outils organisationnels :

Est répertorié ici l'usage particulier de réalisation d'outils qui ont pour objectif d'améliorer le quotidien de l'organisation en terme de comptabilité, de gestion des stagiaires etc.. Bref, des bases de données en forme de

progiciel, des mini ERP. Ces outils sont réalisés à l'aide de logiciels particuliers et/ou d'outils bureautiques classiques.

II-1-b Usages génériques des TIC

Usage des TIC	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	4,9%
Recherche documentaire	34	82,9%
Utilisation d'outils bureautiques	34	82,9%
Messagerie électronique	30	73,2%
Utilisation de logiciels spécialisés	16	39,0%
Téléchargement	23	56,1%
Création d'outils pédagogiques	14	34,1%
Utilisation d'espace collaboratif	12	29,3%
Pratique de Forum	12	29,3%
Création d'outils organisationnels	3	7,3%
Total observations	41	

Tableau 30: Usages TIC

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (9 au maximum).

Seuls deux formateurs indiquent qu'ils n'utilisent aucun outils TIC. Les catégories « Recherche documentaire », « Utilisation d'outils bureautiques » et « Messagerie électronique » sont les trois catégories les plus citées avec respectivement 82,9% pour les deux premières et 73,2% pour la troisième. Le téléchargement n'est mentionné que par un peu plus que la moitié des formateurs avec 56,1% de fréquence soit 23 formateurs sur 41. 39%, soit un peu plus d'un tiers des formateurs permanents, (16 sur les 41 interrogés) spécifie l'utilisation de logiciels particuliers. L'usage « création d'outils pédagogiques » est cité par 14 formateurs (soit une

fréquence de 34,1%). 12 formateurs, soit 29,3% indiquent qu'ils utilisent les forums et les espaces collaboratifs. Et enfin, un usage très singulier des outils TIC, la création d'outils organisationnels, n'est signalé que par 3 formateurs, soit 7,3%.

II-1-c Discrétisation

Nous venons de présenter les usages dans leurs généralités. Les disparités entre les différents usages montrent bien une échelle graduelle dans l'usage TIC des formateurs. Tous les formateurs ne semblent pas au même niveau d'usage. Pour nous aider à classer cette diversité d'usages, et donc identifier une typologie d'usages des TIC, et par conséquent, une typologie d'acteurs en fonction de l'usage qu'ils font des TIC, examinons, dans un premier temps, le nombre d'usages cités, mentionnés, évoqués par les formateurs (cf Tableau 31).

Nb d'usages cités	Nb de formateurs	Fréq.
0	2	4,9%
1	6	14,6%
2	4	9,8%
3	5	12,2%
4	5	12,2%
5	5	12,2%
6	2	4,9%
7	7	17,1%
8	2	4,9%
9	3	7,3%
TOTAL OBS.	41	100%

Tableau 31 : Nombre de modalités citées pour la variable usage des TIC

La question est à réponse unique sur une échelle. Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (1) à 9 (9). Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses.

Le tableau 31 montre bien la grande diversité d'usages TIC des formateurs. En effet, prenons quelques exemples issus du tableau 31 : deux formateurs ne citent aucun usage TIC, six citent un seul usage, quatre formateurs citent deux usages etc.. A partir de ce récapitulatif du nombre d'usages cités, nous pouvons, à l'instar d'autres variables, proposer une classification. La discrétisation que nous proposons est réalisée à partir du nombre d'usages mentionnés. En effet, au même titre, par exemple, que nous avions proposé pour la variable âge des classes d'âge équivalentes (30-34 ans, 35-39 ans, 40-44 ans etc.), nous proposons de regrouper les acteurs selon qu'ils citent de 0 à 2 usages, de 3 à 6 usages et de 7 à 9 usages.

Classification du nombre des usages TIC cités	Nb. cit.	Fréq.
de 0 à 2 usages TIC	12	29,3%
de 3 à 6 usages TIC	17	41,5%
de 7 à 9 usages TIC	12	26,8%
Total obs.	41	29,3%

Tableau 32 : Classification du nombre de modalités citées pour la variable usage des TIC

La question est à réponse unique sur une échelle. Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (1) à 9 (9). Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses

3 classes ont donc été identifiées. La première et la dernière classes sont équivalentes en nombre. 12 formateurs, soit 29,3% des formateurs interrogés, mentionnent 1 et/ou 2 modalités d'usages ou aucune. La classe intermédiaire, la plus nombreuse avec 17 formateurs (soit 43,9% du corpus), identifie les acteurs indiquant entre 3 à 6 modalités d'usages des TIC. Et enfin, les 12 derniers formateurs, soit 29,3% des formateurs interrogés, citent entre 7 à 9 modalités d'usages.

Dans un deuxième temps, examinons maintenant quels sont les usages cités par ces 3 classes d'acteurs. Il s'agit donc de croiser la variable « usages TIC » précédemment présentée avec cette dernière, classification du nombre d'usages cités.

Classification du nb	de 0 à 2	de 3 à 6	de 7 à 9	
d'usages TIC cités	usages TIC	usages TIC	usages TIC	Total
Usage TIC				
Non réponse	2	0	0	2
Recherche documentaire	5	17	12	34
Utilisation d'outils	5	17	12	34
bureautiques				
Messagerie électronique	2	16	12	30
Utilisation de logiciels	2	3	11	16
spécialisés				
Téléchargement	0	11	12	23
Création d'outils	0	8	6	14
pédagogiques				
Utilisation d'espace	0	0	12	12
collaboratif				
Pratique de Forum	0	0	12	12
Création d'outils	0	0	3	3
organisationnels				
Total	16	72	92	180

Tableau 33 : Croisement entre la classification du nombre de modalité citées et les usages des TIC

Les valeurs du tableau sont les nombres de citations de chaque couple de modalités.

Un socle commun aux trois classes apparaît clairement. Il s'agit des usages spécifiques à la première classe : La recherche documentaire, l'utilisation d'outils bureautiques, la messagerie électronique et l'utilisation de logiciels spécialisés (notamment deux dans ce cas : comptabilité et électricité). 12 formateurs ne citent aucun, un et/ou deux de ces 4 usages.

A ces outils de base, la deuxième classe ajoute la majorité des logiciels spécifiques et surtout des nouvelles fonctionnalités et des usages particuliers tels que : le téléchargement, la création d'outils pédagogiques. Aussi, 17 formateurs citent trois, quatre, cinq, et/ou six de l'ensemble de ces 6 usages.

La troisième et la dernière classe adjoint à l'ensemble donné par les deux autres classes 3 derniers usages. L'utilisation des espaces collaboratifs, la pratique de forums et la création d'outils organisationnels marquent la singularité de la troisième classe. Aussi, 12 formateurs citent sept, huit et/ou neuf de l'ensemble de ces 9 usages.

II-1-d Différentes particularités

Examinons maintenant les caractéristiques des trois classes proposées en fonction du GRETA, de la variable inscription ou non dans un dispositif FOAD, mais également en fonction de deux usages spécifiques: l'abonnement à une ou plusieurs newsletter(s) d'une part et la participation à des chats ou forums sur la Formation et/ou d'un dispositif de formation d'autre part.

II-1-d-i Selon le GRETA

	Greta	Ardennes	Vendée	Pays-Basque	Total
Classification du nb					
d'usages TIC cités					
de 0 à 2 usages TIC		7	2	3	12
de 3 à 6 usages TIC		5	5	7	17
de 7 à 9 usages TIC		7	3	2	12
Total		19	10	12	41

Tableau 34 : Classification du nombre de modalités citées par GRETA

Les valeurs du tableau sont les nombres de citations de chaque couple de modalités.

Deux sur les trois GRETA interrogés présentent la même cartographie selon les trois classes proposées : la première et la dernière classes sont minoritaires dans les mêmes proportions (entre deux ou trois formateurs), alors que la deuxième classe est largement majoritaire avec 5 ou 7 formateurs).

Le GRETA des Ardennes se distinguent avec trois classes sensiblement identiques en nombre. La première et la dernière classes comptent 7 formateurs chacune et la deuxième 5.

II-1-d-ii Selon l'inscription à un dispositif FOAD

	Dispositif FOAD	Oui	Non	Total
Classification du nb				
d'usages TIC cités				
de 0 à 2 usages TIC		16,7% (2)	83,3% (10)	12
de 3 à 6 usages TIC		58,8% (10)	41,2% (7)	17
de 7 à 9 usages TIC		83,3% (10)	16,7% (2)	12
Total		53,7% (22)	46,3% (19)	41

Tableau 35 : Classification du nombre de modalités citées en fonction de l'inscription ou non à un dispositif FOAD

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 41 citations.

Seuls deux formateurs, sur les 12 que compte la première classe proposée, participent à un dispositif FOAD. La troisième classe propose le schéma inverse. Seuls deux formateurs, sur les 12 recensés dans cette classe, ne participent pas à un dispositif FOAD. La deuxième classe est plus nuancée par rapport aux deux autres. 10 formateurs, sur les 17 dénombrés dans cette classe, participent à un dispositif FOAD. L'inscription à un dispositif FOAD augmente proportionnellement en fonction de la classe, et donc en fonction des usages plus spécifiques des TIC.

II-1-d-iii Selon l'abonnement à une newsletter

	Newsletter	Oui	Non	Total
Classification du nb d'usages TIC cités				
de 0 à 2 usages TIC		0	12	12
de 3 à 6 usages TIC		10	7	17
de 7 à 9 usages TIC		8	4	12
Total		18	23	41

Tableau 36 : Classification du nombre de modalités citées et abonnement ou non de newsletter

Les valeurs du tableau sont les nombres de citations de chaque couple de modalités.

Aucun formateur de la première classe proposée n'est abonné à une newsletter. L'abonnement à une newsletter est le fait exclusif de la deuxième et de la troisième classe. La deuxième classe est assez nuancée : 10 formateurs, sur les 17 que compte cette classe, reçoivent une ou plusieurs newsletters régulièrement. La troisième et dernière classe présentent un intérêt dominant pour la réception de newsletter. 8 formateurs, sur les 12 recensés dans cette classe sont abonnés.

II-1-d-iv Selon la participation à des chats ou forums

	Chat/Forum	Oui	Non	TOTAL
Classification du nb d'usages TIC citées				
de 0 à 2 usages TIC		0	12	12
de 3 à 6 usages TIC		0	17	17
de 7 à 9 usages TIC		12	0	12
TOTAL		12	29	41

Tableau 37 : Classification du nombre de modalités citées et participation à des forums ou à des chats professionnels

Les valeurs du tableau sont les nombres de citations de chaque couple de modalités.

La participation à des forums ou à des chats professionnels n'appartient qu'aux acteurs de la troisième classe. En effet, aucun formateur de la première comme de la

deuxième classe ne va sur des forums ou des chats professionnels, au contraire de l'ensemble des formateurs de la troisième et dernière classe.

II-1-e Conclusion intermédiaire

Cette première étape analytique, en se focalisant sur les usages TIC, nous a permis de réaliser une typologie des formateurs permanents de GRETA. En effet, l'analyse quantitative révèle trois grands types de formateurs distincts selon leur nombre d'usages TIC répertoriés. Il apparaît clairement une évolution graduelle dans les usages entre les trois figures de formateurs.

La première classe se caractérise par un usage relativement faible des outils TIC ; les formateurs de ce type citent jusqu'à deux usages parmi le socle commun d'usages constitué de :

- la recherche documentaire via Internet,
- la messagerie électronique,
- l'utilisation des outils bureautique,
- quelques logiciels spécialisés (2).

La pratique des outils TIC est très précaire.

La seconde figure de formateur mentionne de trois à six usages TIC. Au socle commun de base se rajoute le téléchargement, presque l'ensemble des logiciels spécialisés et la création d'outils pédagogiques pour certains. Avec ce type de formateur, nous avons quitté le côté balbutiement, voire découverte des outils TIC et franchi une nouvelle étape. Il semble qu'on peut parler de maîtrise dans la pratique des outils pour ces formateurs.

Le troisième type de formateurs, quant à lui, se définit par une panoplie conséquente d'usages. En effet, l'ensemble des usages des deux premières classes est mentionné auquel les formateurs adjoignent l'utilisation d'espaces collaboratifs, la pratique de forum et, pour certains la création d'outils organisationnels. Là encore, une nouvelle étape a été franchie. Les TIC semble être inscrits dans le quotidien du formateur, et

leurs fonctionnalités paraissent être largement maîtrisées. Nous pourrions parler d'expertise concernant leur usage TIC.

L'analyse quantitative révèle bien trois figures de formateurs aux usages TIC bien distincts. La palette d'usages TIC se garnit graduellement : au fur et à mesure la maîtrise des outils TIC semble être de plus en plus fine, ce qui leur permet d'adjoindre aux usages de base des nouvelles fonctionnalités ou de nouveaux outils. Cette nouvelle appropriation d'outils ou de fonctionnalités leur ouvre de nouvelles opportunités au sein de l'organisation. En effet, participer à un dispositif FOAD est plus le privilège des formateurs de la deuxième et la troisième classe.

Nous pouvons synthétiser ces trois types de formateurs dans un tableau :

	Usages TIC	FOAD
Premier type	Recherche documentaire	Très peu ou pas de
	Utilisation d'outils bureautiques	formateurs inscrits dans
	Messagerie électronique	un dispositif FOAD
	Utilisation de logiciels spécialisés	
Second type	+	La moitié des formateurs
	Téléchargement	inscrits dans un
	Création d'outils pédagogiques	dispositif FOAD
Troisième type	+	Presque la totalité des
	Utilisation d'espaces collaboratifs	formateurs inscrits dans
	Pratique de Forums	un dispositif FOAD
	Création d'outils organisationnels	

Tableau 38 : Typologie intermédiaire des formateurs

II-2 Analyse qualitative

Nous venons de voir que l'analyse quantitative sur la focale usages TIC révélait trois figures de formateurs distinctes. Maintenant, peut-on corroborer ces résultats de l'analyse quantitative par ceux d'une analyse qualitative? Est-ce que, dans le discours sur les usages, sur les outils TIC, on peut retrouver ces trois grands types de formateurs?

II-2-a Premier type de discours

Dans cette catégorie, les formateurs sont balbutiants dans leur rapport aux TIC et s'en accommodent très bien :

« Je suis pas très nouvelles technologies du tout, je fais des recherches sur Internet avec certains groupes mais ça se limite à ça » (formateur $n^{\circ}11$);

« Je sais même pas encadrer le C.V., c'est-à-dire je fais le C.V. le texte avec les gens sur papier, et après je suis incapable, je peux pas les aider, hein et ça va un petit peu mieux je dirais je commence un peu à m'y mettre je sais rentrer une disquette » (formateur n^2 9).

Ils utilisent ponctuellement les logiciels bureautiques et au mieux, ils naviguent laborieusement sur Internet pour de la recherche documentaire :

« informatif, c'est tout, informatif uniquement de recherche de documentation » (formateur $n^{\circ}18$);

« mais Internet j'avoue que c'est pas le moyen que je préfère parce que je trouve que je perds beaucoup de temps peut-être que je sais pas bien le manipuler alors qu'avec les livres ou bon ça va plus vite » (formateur $n^{\circ}38$).

Toutefois, quand ils le peuvent, ils délèguent la tâche à une tierce personne, généralement au centre de ressources :

« Les mails surtout, Internet pas du tout, je n'ai pas l'occasion de, par contre si j'ai besoin, alors là par contre je travaille en collaboration avec le centre de ressources, avec les deux personnes qui sont au centre de ressources et qui me communiquent

toutes les lois qui sortent par Internet etc. alors là je suis toutes les nouveautés au niveau de l'insertion » (formateur $n^{\circ}30$);

- « Ce sont les revues professionnelles, c'est ma base principale de données, je photocopie les articles qui me semblent intéressants ou relatifs au cours que l'on donne à ce moment, mais c'est vrai que cette année je n'ai pas fait appel à Internet au centre de ressources pour différents articles » (formateur n°40);
- « Quelquefois pour des renseignements pour les épreuves qui se sont passées les années précédentes pour les BTS etc. mais bon c'est surtout ma collègue du centre de ressources qui fait pour moi (rires) » (formateur n°38).

La consultation de la messagerie électronique n'est pas une prérogative et se limite parfois à la lecture des messages sans penser à la réponse qui se fera souvent par téléphone :

- « Si j'ai un ordinateur, je prends le temps de lire les messages mais c'est tout » (formateur n^38);
- « Avec [les collègues] on se téléphone, si vous voulez on a tellement de choses à se dire, j'en aurais pour trois pages à [leur] dire tel élève m'a dit ça que j'ai vu ça en stage etc., c'est vraiment des longues conversations au téléphone que nous avons il faut que ce soit interactif et on se fait des réunions en plus certains mercredis après midi, des réunions pédagogiques de la promo des problèmes etc. et je dispatche les informations et en plus on a un cahier de transmission » (formateur n°40).

Certains utilisent des logiciels spécifiques à leur domaine d'intervention :

- « Donc là j'aimais bien utiliser ben un logiciel sur l'habilitation électrique » (formateur $n^{\circ}2$);
- « Nous on travaille qu'avec Ciell ça représente quatre logiciels en tout et là c'est pareil on a les modes opératoires qui sont tout faits, achetés et généralement bien faits et des exercices d'entraînement il faut manipuler pour connaître [...] non parce que en compta on n'est pas encore ni en réseau, ni connecté à Internet ça nous pose problème parce qu'on aimerait bien donc Word essentiellement » (formateur n°15).

Enfin, certains n'utilisent aucun outil TIC:

« Rien [...] il y a des personnes qui apprennent en faisant d' eux-mêmes et qui vont aller bidouiller et comprendre, moi je suis pas trop dans cette dynamique » (formateur n^2 8).

Il est impossible d'annoncer qu'ils sont tous au même niveau d'usage. Toutefois, il est possible d'affirmer qu'il existe au sein de ce groupe un dénominateur commun : une utilisation basique des TIC, une utilisation peu formalisée (ou si elle l'est, c'est dans un domaine spécifique —logiciel de comptabilité par exemple—). Ce qui prédomine dans cet ensemble, c'est bien une représentation négative des TIC, comme si leur utilisation était une tâche ingrate que l'on peut déléguer, et notamment à ceux qui savent. Il semble que les TIC n'apportent rien, si ce n'est des contraintes, notamment d'apprentissage.

La palette d'usages va de celui qui n'utilise aucun outil à ceux qui en ont un usage ponctuel. Certains utilisent la messagerie électronique, mais pas Internet; d'autres, uniquement les logiciels de bureautiques pour un usage que nous appellerons administratif —c'est-à-dire ouvrir un document, écrire un texte (un courrier par exemple), et réaliser une mise en page standard—; d'autres enfin des logiciels distinctifs d'une discipline. Bref, un usage relativement circonstancié et limité à un contexte particulier.

II-2-b Deuxième type de discours

Dans cette catégorie, le discours des formateurs s'ancre dans le pragmatisme. Les outils TIC sont des outils au service du formateur pour l'aider dans ses tâches de préparation de cours (recherche documentaire), de suivi des dispositifs (via le courriel). Pour synthétiser, l'ensemble des citations ci-dessous, on pourrait dire que les outils sont utilisés pour ce qu'ils sont, des outils :

« Je vous dis moi l'informatique c'est avant tout un outil, c'est vraiment, bon Internet mais au service de la communication et après j'en reste là, ou alors si, pour tout ce qui est préparation de cours et tout ça » (formateur $n^{\circ}19$);

- « Internet, ça c'est une véritable richesse ça a révolutionné notre manière, notre conception notre manière de concevoir les outils parce que bon là on va chercher une foule de documents. Je vois par exemple pour les Bac pro français on a pour l'analyse littéraire une bibliothèque immense donc heu préparation des outils qui peut aussi, on peut aussi le faire maintenant de manière léchée, parce que traitement de texte parce que Excel » (formateur $n^{\circ}16$);
- « Je m'en sers beaucoup pour tout ce qui est ressources pédagogiques pour éviter de recréer quand quelque chose existe, il y a des choses qui sont très bien faites sur Internet donc que moi je n'hésite pas » (formateur n°3);
- « Mail aussi, bien sûr, parce que là aussi c'est une méthode pour communiquer c'est un gain de temps c'est une trace c'est des réponses rapides alors non ça, un outil je dirais indispensable » (formateur $n^{\circ}23$);
- « Je communique avec eux à distance certains m'envoient leur travaux en fichier joint et je renvoie les réponses, je reprends les documents je les corrige et je les renvoie comme ça et heu on communique aussi par Internet, si j'ai des questions, si j'ai des conseils à leur donner etc. » (formateur n°41);
- « Quand j'ai des tableaux à faire en compta fiscalité c'est Excel en droit éco j'utilise Word, voilà, » (formateur n°36) ;
- « Tout se passe sur informatique et moi c'est ma bataille avec les stagiaires parce que je ne veux pas qu'elles fassent tout sur informatique parce qu'elles ont l'impression que l'ordinateur réfléchit à leur place, or c'est pas vrai si on réfléchit pas avant il fait rien du tout » (formateur $n^{\circ}37$);
- « Donc je m'envoie les trucs, je fais tout en double, j'ai toujours tout en double chez moi et ici de manière à si j'ai un problème de pouvoir toujours reprendre le boulot chez moi ou ici, donc je passe mon temps, à dès que je fais un cours ou un truc ici, je me l'envoie systématiquement [...]je vais sur Internet quand j'ai besoin d'un truc pour recherche documentaire c'est très ciblé [...] je me fais des fichiers de corrigés, alors j'ai des formules de corrigés pour cet exercice là alors à chaque fois que je fais les exercices comme c'est toujours les mêmes erreurs qui reviennent un petit peu, je prends le fichier je fais des copier coller et j'arrive à faire des corrigés très rapides [...] donc par écrit, je leur fais des beaux et moi je suis informaticienne c'est mon boulot punaise donc je leur fais de beaux corrigés avec des dessins d'écran et tout ça

etc. avec petite flèche et tout ça et les gens j'espère que ça les motive » (formateur $n^{\circ}33$).

L'intégration des outils TIC s'est fait progressivement dans leur vie professionnelle, le facteur temps aide à utiliser plus d'outils, à mieux les maîtriser et à briser les résistances, bref à se les approprier graduellement :

« Ça va plus vite de taper un contenu de formation sur l'ordinateur que sur du papier parce que c'est bien plus net et plus propre c'est plus moderne parce que et bien parce que on a un moyen d'information qui est très diversifié ça fait combien de temps ça fait heu quatre ans que j'utilise ça » (formateur $n^{\circ}1$);

« Je n'ai pas été formé au départ, parce que, bon moi-même, j'ai comme tout à chacun, à un moment donné, je me suis intéressé à Internet, je me suis fait une boite aux lettres, je voulais, voilà, je vais faire un peu de ça, je m'en sers pas mal comme outil de formation pour créer des dossiers ben autour de l'objet de formation des stagiaires » (formateur $n^{\circ}19$).

Tout le discours de cette catégorie s'inscrit dans le paradigme de l'efficacité, de la fonctionnalité: la recherche est ciblée, les outils sont utilisés pour leurs fonctionnalités intrinsèques (un logiciel par type de support), ils sont maîtrisés. L'usage est organisé pour gagner du temps: on prépare des fichiers de réponses types pour d'éventuel copier-coller.

II-2-c Troisième type de discours

Au sein de cette catégorie, les formateurs ont véritablement franchi une étape. Peuton encore parler d'intégration des TIC dans leur fonction de formateur? Tous les outils bureautiques et de communication sont, dans cette catégorie, utilisés, maîtrisés et intégrés dans le quotidien. Les formateurs maîtrisent les outils TIC aussi bien dans le « hard » que dans le « soft ». Ils s'intéressent à tous les logiciels ou environnements. Ici, le discours n'est plus dans la pragmatique (cibler, outil, fonction...), mais résolument techniciste. On parle de réseaux, de vitesse de connexion: « Je sais pas 1995, oui 1994-1995 [...] ça a été très très boostant parce qu'à partir du moment où tu as un accès à Internet même si c'est administratif tu pouvais toi biaiser et y avoir accès, après on a eu en 1998 un accès avec Numéris et cette année en ADSL donc 1 mégabit donc le plus gros débit qu'on a pu avoir on l'a [...] on a mis un réseau sans fil wifi » (formateur n°21);

« Il fallait choisir entre à un moment du développement et il fallait choisir si on me mettait dans le réseau administratif ou le réseau pédagogique » (formateur n°14).

De la fonctionnalité, on est passé derrière le décorum, derrière l'outil, à l'intérieur du dispositif technique :

- « Je lui ai dit vous savez on a un accès différent du vôtre, moi je vois l'historique je vois ce que tout le monde consulte » (formateur n°8);
- « Il y a quinze ans en bureautique il fallait inventer pas mal de choses, les outils n' existaient pas, il fallait avant avoir des compétences techniques c'était pas aussi convivial que maintenant » (formateur $n^{\circ}39$);
- « A titre personnel j'ai certaines formations qui sont en ligne, par exemple la création de site c'est un outil qui est mis en ligne sur une plateforme Ganesha c'est l'équivalent [d'une plateforme FOAD] mais gratuit il y en a deux ou trois et moi j'ai ma plateforme dans laquelle je mets mes outils en test » (formateur n°24);
- « FrontPage pour la mise en je dirais la conceptualisation la mise en forme de mes documents pour tout ce qui est aujourd'hui traitement d'images FrontPage pour justement sur [le dispositif FOAD] où là parce que le langage htlm ça me posait problème aussi par rapport aux configurations de mes documents dans la mesure où vous faites quelque chose au départ sur Word sur Photoshop ou sur heu vous passez sur htlm et il y a la moitié de perdu on travaille à partir de tableaux et c'est lourd comme tout aussi maintenant aujourd'hui on a quand même du matériel informatique qui est suffisamment puissant » (formateur $n^{\circ}13$).

Le formateur, ici, s'autoforme et intègre toujours de nouveaux outils, de nouvelles fonctionnalités dans sa palette d'usages des TIC. Le temps qu'il consacre à cette fonction de veille technologique, d'autoformation technologique (« *bidouilleur* ») est relativement important pour certains.

« Il aime bien l'informatique aussi, donc il y passe du temps en fait chez lui je sais il y en a qui passe du temps et des gens qui aiment y passer du temps chez eux beaucoup plus donc là forcément surtout quand on apprend en autodidacte si on n'y passe pas du temps, on n'avance pas » (formateur n°12);

« Sans déjà avoir le souci de la maîtrise des outils TIC, des différents logiciels des divers fonctionnements plate-formes etc. et tout ça en utilisant des outils basiques, ça prend déjà énormément de temps [...] au moment de mes insomnies d'ailleurs je faisais les je développais des choses j'organisais des choses c'est-à-dire il y a un certain temps qui n'a jamais été comptabilisé dans mon temps de service » (formateur n°10).

La notion de partage d'outils, de partage d'informations concernant les TIC apparaît uniquement dans cette catégorie. C'est un « bidouilleur » partageur ayant le sens du collectif :

« On est bien obligé, même entre bidouilleurs il faut bien partager pour aller plus vite enfin si on veut aller plus vite, enfin je dirais que c'est une question de temps aussi un peu cette notion là (silence) si on veut faire beaucoup de choses, beaucoup de choses on est bien obligé de partager beaucoup, sinon on n'en fera pas beaucoup, parce que déjà on va passer beaucoup de temps à creuser un problème, on va perdre du temps [...] Bah quand on a un problème moi je règle beaucoup plus vite maintenant sur Internet qu'avant que lorsqu'on était tout seul dans son coin, oui rien qu'en interrogeant sur Internet, on a souvent des réponses » (formateur n°12).

C'est un innovateur, un « bidouilleur », tout en apprenant un logiciel, il formate une application pour l'organisation. En outre, il s'agit aussi de pallier à des manques de l'organisation (en termes de système informatique (peu puissant ou caduque) ou outils non disponibles). A cet égard, l'historique d'une application mise en place par un formateur, coordonnateur d'un APP, est édifiante :

« C'est une base de données qui a été mise en place brique par brique c'est-à-dire qu'au départ je voyais la secrétaire qui faisait les fiches accueil elle faisait du copier coller elle éliminait certaines informations quelquefois elle en oubliait d'ailleurs par exemple on se retrouvait avec une date de naissance d'une autre personne rarement

mais ça pouvait arriver moi je me suis dit que ce travail répétitif là ce n'était pas très très intéressant donc bon, on a commencé, j'ai commencé à créer une petite base basette avec les champs nécessaires pour faire la fiche accueil en même temps que j'apprenais à utiliser la base parce que je n'avais aucune notion d'Access donc et puis peu à peu on l'a amélioré et en regardant à gauche à droite et en glanant les informations par-ci par-là et bien on l'a améliorée [...] cette base donc qui sert surtout à l'établissement de documents heu officiels, administratifs et à des éléments statistiques [...] » (formateur n°10).

Le formateur de cette catégorie contourne les difficultés liées à des manques structurels :

« Donc moi je déposais les dossiers sur un espace collaboratif donc y compris des dossiers un peu lourds parce que bon à l'époque nous n'avions pas de graveur tout ce qui était un peu lourd je le déposais sur cet espace collaboratif c'était genre base de données quand je la mettais à jour pendant le week-end, si je faisais des modifications quand je fais des modifications sur la base c'est généralement pendant le week-end enfin les grosses modifications de manière à ce qu'elle puisse être au point le lundi [...] maintenant on a quand même, on a des ordinateurs un peu plus, on a un graveur de CD donc on a abandonné ça en plus on est en réseau maintenant on travaille en réseau à tous niveaux, soit en disciplinaire ou en organisationnel [...] je me suis dit tiens c'est pas mal, c'est gratuit, c'est pas cher parce qu'il faut du pas cher donc j'ai tenté le coup et ça m'a servi un moment mais maintenant vu qu'on a quand même un graveur et que le CD coûte quand même pas grand-chose, j'ai un petit peu laissé tomber mais ça ne veut pas dire que je recommencerais pas » (formateur n°10).

II-2-d Conclusion intermédiaire

L'analyse qualitative nous permet de relever trois types de discours différents, trois classes distinctes de formateurs. La première correspond à un usage basique des outils et une représentation négative des TIC. La seconde exhibe le caractère

fonctionnel des TIC et la représentation s'ancre dans le registre de l'efficacité. Et, enfin, la troisième classe de discours dévoile une pluralité d'outils et des usages très variés. Dans cette dernière classe, la représentation se fixe plus dans le parangon de la technique. Là encore, trois figures de formateurs apparaissent clairement, non seulement en termes d'usages différents mais également en termes de représentation des TIC.

Peut-on mettre en relation les résultats de ces deux analyses qualitative d'un côté et quantitative de l'autre? Peut-on relier les caractéristiques des deux typologie révélées?

III- Interprétation

L'analyse quantitative a permis de dresser une cartographie des formateurs selon les usages TIC. Trois classes distinctes ont pu être mises en exergue, présentant une évolution graduelle, progressive dans les usages TIC des formateurs. L'analyse qualitative illustre, quant à elle, 3 types de discours différents, chacun franchissant une étape supplémentaire et décisive dans l'intégration et l'appropriation des TIC. L'analyse des discours réalisée n'a pas pour finalité d'expliquer l'usage social d'un outil TIC effectué par un formateur permanent. L'analyse des discours va permettre d'exhumer les représentations des objets TIC, de la *technique* en général, par le biais des significations d'usages sociaux des TIC.

Les deux analyses, quantitative d'une part et qualitative d'autre part, peuvent, nous semble-t-il, être mises en parallèle. En effet, chacune caractérise trois types de formateurs dont les usages TIC sont relativement distincts et surtout, graduels.

Dans un premier temps, nous les rapprocherons des logiques d'usages définies par Caradec V. (2001). L'auteur propose trois types de logiques d'usages :

- La logique identitaire, qui implique une adéquation ou non de l'objet avec ce que l'on est, à évoquer une affinité, une familiarité avec lui (ou au contraire un sentiment d'étrangeté);
- La logique utilitaire, qui consiste à apprécier l'utilité de ces nouveaux outils mis à disposition des acteurs dans l'entreprise. Cette logique prend en compte l'aide que peuvent apporter ces nouveaux outils dans la gestion du travail;
- La logique de la médiation, qui nécessite l'intervention d'un tiers. Ici entrent notamment en compte l'influence de l'entourage professionnel et toutes les pressions qui peuvent en découler (Caradec V., 2001, p.122).

Pour terminer, l'interprétation des significations d'usages sera connectée avec l'un des 4 plans d'analyse, proposés par Mallein P. et Toussaint Y. (1994), dans leur grille d'analyse sociologique destinée à analyser le destin de la mise en usage d'un nouvel objet technique, d'un nouveau dispositif TIC. Les auteurs basent leur grille sur une dichotomie de rationalité d'usages opposant :

- la rationalité de la cohérence socio-technique, dans laquelle la technique interagit avec le social, qui considère plus les processus d'appropriation; les usages sont envisagés, dans ce cas, plutôt sous l'angle de la négociation,
- de la rationalité de la performance techniciste, dans laquelle la technique impacte le social, on parlera plus d'intégration de la technique dans le social;
 Les usages sont plutôt vécus sous l'angle de contraintes.

De chacune de ces deux rationalités, les auteurs définissent une série de concepts et de processus qui permettent d'appréhender différents facteurs explicatifs de l'intégration ou non, de l'appropriation des TIC. Nous retiendrons les concepts d'identité active qui opère dans la rationalité socio-technique et celui d'identité passive dans la rationalité de la performance techniciste.

III-1 Les formateurs citant de 0 à 2 usages TIC et premier type de discours

Il semble que le premier type de discours pourrait être rapproché de la première classe de formateurs utilisant pas ou peu d'outils puisqu'ils ne citent qu'une ou deux

modalités d'usages au maximum. En effet, le discours dévoile un usage relativement circonstancié, limité à un contexte et à un usage particulier. Le premier discours traduit un usage social des TIC relativement basique, pas formalisé (ou s'il l'est, c'est dans un domaine spécifique —logiciel de comptabilité par exemple—). La palette d'usage va de celui qui n'utilise aucun outil à ceux qui en ont un usage ponctuel. Certains utilisent la messagerie électronique, mais pas Internet (et inversement). Seuls deux formateurs indiquent l'utilisation de logiciels particuliers correspondants à leur discipline : on est ici dans le cas d'un outil de travail.

Les logiciels de traitement de texte ne sont pas indiqués, on parle (très rarement) d'outils bureautiques ou de pack office®. Leur usage est, nous semble-t-il, très basique, voire sommaire si ce n'est fragmentaire. En fait, les dires des acteurs dévoilent l'action d'un tiers dans l'usage de ces TIC. Les formateurs de ce groupe délèguent le traitement de texte, ou bien Internet, ou bien l'impression des courriels personnels... Nous sommes bien ici dans la logique de la médiation, logique dans laquelle l'acteur a besoin d'un autre pour faire à sa place, pour appréhender ces outils, a besoin d'être poussé pour les utiliser (Caradec V., 2001).

Prédomine également dans cet ensemble une représentation négative des TIC, non seulement comme si leur utilisation était une tâche ingrate que l'on peut déléguer à ceux qui savent, mais également comme si les TIC étaient synonymes de contraintes.

Les discours des acteurs font également apparaître une relation de communication de la technique sur le monde de l'impersonnel. Face à une communication de plus en plus médiatisée par la technique, certains discours évoquent une technicisation de la relation de communication. « La technisation de l'action » (Jouët J., 1993a) fait peur, ce qui implique que certains n'ont pas envie de rentrer dans cette dynamique, dans ce système. C'est un peu comme si ces formateurs avaient une vision positiviste de la relation homme-machine, un discours emprunt du paradigme de l'épistémologie du déterminisme technologique : accepter ou refuser l'introduction des TIC. Il semble que les discours de ce groupe d'acteurs s'inscrivent dans de *la rationalité de la performance techniciste*, dans laquelle la technique impacte le social, dans laquelle

les usages sont plutôt vécus sous l'angle de contraintes (Mallein P. et Toussaint Y., 1994).

Les repères traditionnels sont ici bousculés. Les formateurs sont conscients qu'il faut intégrer les TIC dans leurs pratiques professionnelles. Toutefois, comme ils le disent, ils ne sont pas encore rentrés « dans le système », « dans cette dynamique ». Ils n'adhèrent pas aux représentations idéales d'usager qui leur sont proposées. Ils n'utilisent pas ou peu d'outils ; et, quand il y a usage, il est basique, sommaire. Ils semblent vivre une pratique professionnelle fragmentée : d'un côté il y a les TIC, de l'autre leurs pratiques traditionnelles avec par exemple des outils traditionnels papier/photocopie/téléphone... Nous sommes en présence d'un processus de domestication conciliant à la fois l'instrumentalité des outils TIC qui justifie son usage (même sommaire) et le maintien de l'intégrité de ses pratiques antérieures.

Avec les TIC, c'est comme s'il y avait intrusion de ce qu'il est commun d'appeler, l'espace public dans la sphère professionnelle. Internet, la messagerie, c'est la porte ouverte à l'espace public, à l'autre, à un inconnu qui fait peur, à l'inconnu qui bouscule les repères traditionnels. Les possibilités de communication et de circulation d'informations offertes par le courriel et Internet viennent bousculer la distinction entre espaces individuels (intimes) et collectifs (public) (Jouët J., 1993a).

Cela rejoint le concept d'identité passive développée par Mallein P. et Toussaint Y. (1994). dans leur grille d'analyse sociologique des significations d'usages sociaux destinée à analyser le destin de la mise en usage d'un nouvel objet technique, d'une nouvelle TIC, d'un nouveau dispositif TIC. En effet, pour les auteurs, l'usage social de la nouvelle TIC intègre, implique une identité déjà codifiée, sur laquelle l'usager n'a aucune prise.

Ici, les significations d'usages TIC montrent que les formateurs n'adhèrent pas à cette « nouvelle » identité prescrite ; et qu'ils restent fixés sur leur ancienne identité de formateur.

Nous appellerons ce groupe les « résistants ». Il est constitué de formateurs à l'usage TIC inexistant ou en voie de formation et dont la représentation de l'objet TIC est négative. La « nouvelle » identité, que l'appropriation des TIC suppose, ne semble pas leur convenir. Ces formateurs s'accrochent à leur identité de formateur qu'ils ont construit au cours de leur socialisation et du processus d'acculturation au sein de l'organisation et refusent cette « nouvelle » identité.

III-2 Les formateurs citant de 3 à 6 usages TIC et deuxième type de discours

Il ressort de l'analyse que le deuxième type de discours s'inscrit dans le paradigme de l'efficacité, de la fonctionnalité. La recherche est ciblée, les outils sont utilisés pour leurs fonctionnalités intrinsèques (un logiciel par type de support), ils sont maîtrisés. L'usage est réfléchi et organisé, par exemple pour gagner du temps : on prépare des fichiers de réponses types pour d'éventuels copier-coller. On peut relier ce type de discours à la deuxième catégorie de formateurs citant de 3 à 6 modalités.

En effet, cette catégorie incorpore, en sus du socle d'usages de base défini par le premier groupe, des notions d'usages telles que téléchargement et création d'outils pédagogiques. Il semble que les acteurs, dans ce cas, se soient appropriés les outils. Les fonctionnalités de certains outils ont été incorporées. Celles-ci ont été appropriées parce qu'elles répondaient à un besoin dans leur activité, parce qu'elles apportaient un élément supplémentaire à leur travail. Apparaît ici la notion de valeur ajoutée des TIC dans le procès de travail des formateurs permanents. Ce groupe d'acteur semble donc s'inscrire dans une logique utilitaire, qui consiste à apprécier l'utilité de ces nouveaux outils mis à leur disposition. Cette logique prend en compte nouveaux outils dans leurs l'aide que peuvent apporter ces pratiques professionnelles.

En effet, au-delà de la recherche documentaire, le téléchargement, par exemple, permet de récupérer des éléments au format numérique que l'on va pouvoir ensuite adapter, transformer, modifier, arranger, agrémenter pour préparer un cours. Dans le même ordre d'idée, ils ne parlent que très rarement d'outils bureautiques, mais de

création de supports pédagogiques. L'outil est passé au second plan; n'est retenu que l'usage effectif. Les formateurs semblent avoir acquis une certaine indépendance, une certaine autonomie vis à vis de l'outil TIC. Les acteurs, dans ce cas, semblent, en fait, s'approprier les qualités de la machine comme l'indépendance, l'autonomie pour développer l'efficacité de leur production. Le rapport homme-machine apparaît ici comme source d'indépendance et de maîtrise individuelle de leur production. Les TIC sont adoptées dans un souci d'augmentation de l'efficacité et de la productivité professionnelle, notamment par la souplesse que procurent les fonctionnalités des outils en termes de qualité des supports par le biais de récupération et de traitement des données (téléchargement, mise en page facilitée...) mais également en termes de temps (rythme et temps de travail choisis).

Ce groupe d'acteurs se caractériserait donc par une relation aux TIC basée sur leurs qualités intrinsèques (autonomie et efficacité). Les usages sont pragmatiques et visent une autogestion professionnelle qui

« se fonde pour sa part sur la finalité de la production personnelle mais cette dernière répond aussi à un projet d'investissement dans le champ de la profession. Les attentes de gratifications sociales sont fortes qu'il s'agisse de la reconnaissance par les pairs, d'un désir de promotion hiérarchique ou de gains financiers.» (Jouët J., 1993a, p.111).

L'appropriation des TIC participe donc, pour ce groupe d'acteurs, à une revalorisation de soi au sein de l'organisation. Les TIC contribuent à l'attribution ou à une négociation d'une nouvelle identité de formateur.

Cela rejoint le concept d'identité active développée par Mallein P. et Toussaint Y. (1994) dans leur grille d'analyse sociologique des significations d'usages sociaux destinée à analyser le destin de la mise en usage d'un nouvel objet technique, d'une nouvelle TIC, d'un nouveau dispositif TIC. En effet, pour les auteurs, l'usage social de la nouvelle TIC, en fonction des enjeux, des tactiques et des imaginaires personnels, permet à l'usager d'agir ou de jouer sur son identité.

Ici, les enjeux, les tactiques et les imaginaires personnels, concernant l'identité de formateur, donnent aux significations d'usages TIC la forme d'une transition vers

une autre identité. Les acteurs peuvent ainsi s'inventer, négocier, acquérir une nouvelle identité.

Nous appellerons ce groupe d'acteurs, les « fonctionnels ». Les TIC ne sont que des outils à leur service. Les formateurs les pensent en termes d'efficacité, de pragmatisme et d'utilité; bref, en termes de fonctionnalité directement et rentablement mobilisables.

III-3 Les formateurs citant de 7 à 9 usages TIC et troisième type de discours

Le discours n'est plus dans le pragmatisme, l'efficacité ou les fonctionnalités. Les formateurs de ce groupe semblent avoir à leur actif une palette d'outils très diversifiés. Ce troisième type de discours est à rapprocher de la catégorie des formateurs citant de 7 à 9 modalités d'usages TIC.

Les usages sont pensés non pas individuellement mais dans leur globalité et leur finalité. Par exemple, comme les supports pédagogiques seront réutilisés dans d'autres circonstances et notamment dans le cadre de dispositif FOAD, les outils bureautiques ne sont plus efficients dans ce cas. Aussi, certains les créent directement avec un logiciel qui leur permettra d'être transférables dans n'importe quel univers. Les formateurs de ce groupe s'investissent pleinement dans l'interaction avec la machine. Ils rivalisent d'ingéniosité pour contourner des méconnaissances d'usages, des manques organisationnels (logiciels performants non disponible car non achetés). Ils développent des outils organisationnels, des mini ERP, avec des logiciels basiques (comme Excel®), alors qu'il existe des applications professionnelles. L'organisation n'ayant pas acheté ces applications particulières (généralement onéreuses à l'achat et en formation), le formateur de ce groupe, de par sa fonction, (ceux qui créent ce genre d'outils ne sont que des coordonnateurs) se sent investi de cette mission et s'attribue cette charge supplémentaire. Bref, apparaît ici une affirmation personnelle très forte.

On parle de réseaux, de vitesse de connexion etc. Le discours est emprunt de détails techniques et de fonctionnalités très précises de certains logiciels ou dispositifs. Nous sommes bien ici dans la *logique identitaire*, définie par Caradec (2001) dans laquelle l'usager revendique une adéquation de l'objet technique avec ce qu'il est, évoque une affinité, une familiarité avec lui. Il semble que les formateurs de ce groupe aient dépassé le stade de la fonctionnalité. Comme nous avons dit, on est passé derrière le décorum; on est à l'intérieur du dispositif, la logique des logiciels a été intériorisée. Dans l'interaction homme-machine, la technique semble être le référent central, comme si elle remplissait une fonction miroir. C'est-à-dire, comme si le formateur se projetait dans la puissance des TIC; comme s'il reconnaissait dans la machine son activité mentale ou inversement. Bref, apparaît ici une projection psychique et affective de l'acteur dans les TIC avec pour dessein le renforcement de l'ego (Jouët J. 1993a).

En outre, on voit apparaître également de nouveaux outils tels que les espaces collaboratifs et les forums. Avec ces deux outils, ce sont de nouvelles valeurs qui sont incorporées et, surtout, mises en exergue. Ces deux outils proposent un nouveau mode d'échanges à la fois participatif, transparent et collectif. De plus, c'est l'occasion de créer des micro communautés ; l'occasion de se faire reconnaître dans une *tribu*, une communauté particulière.

Selon Jouët J. (1993a), «l'autonomie sociale se joue à un double niveau ; celui de la quête de soi [...] et celui de la quête de l'autre [...]. Dans le tissage de micro liens sociaux se joue l'identité collective. » (Jouët J., 1993a, p.110).

Enfin, l'examen, par GRETA, de ce groupe de formateurs, montre que c'est une communauté restreinte en nombre, et, surtout, dont les membres se connaissent, s'entraident (techniquement) souvent, se côtoient et travaillent ensemble très régulièrement.

Ce groupe pourrait donc être défini comme une micro-communauté, comme une *tribu*. Ses membres appartiennent à un

« micro-réseaux de sociabilité informelle où ils se rencontrent, partagent une même culture informatique, et échangent des conseils, des savoirs, des logiciels. [...] [cet usage social] comporte donc une dimension collective où ces démarches individualistes se rejoignent autour de la médiation de la technique. » (Jouët J., 1993a, p.111).

Si on rajoute les deux caractéristiques précédemment évoquées : l'affirmation personnelle et le renforcement de l'ego, traduisant la quête d'un accomplissement personnel, alors il semble que ces formateurs investissent dans les TIC un réel désir de reconnaissance sociale (Jouët J., 1993a).

On peut à nouveau faire un parallèle avec le concept d'identité active développée par Mallein P. et Toussaint Y. (1994) dans leur grille d'analyse sociologique des significations d'usages sociaux destinée à analyser le destin de la mise en usage d'un nouvel objet technique, d'une nouvelle TIC, d'un nouveau dispositif TIC. En effet, pour les auteurs, l'usage social de la nouvelle TIC, en fonction des enjeux, des tactiques et des imaginaires personnels, permet à l'usager d'agir ou de jouer sur son identité.

Ici, les enjeux, les tactiques et les imaginaires personnels concernant l'identité de formateur, donnent aux significations d'usages TIC la forme d'un renforcement et de l'affirmation de cette identité. Les formateurs de ce groupe trouvent donc dans les TIC le moyen, l'opportunité contingente de ré-affirmer leur identité et par conséquent de s'affirmer au sein de l'organisation.

Nous appellerons ce groupe de formateurs, les « experts ». En effet, les formateurs qui constituent ce groupe ont une maîtrise relativement approfondie des outils TIC; la panoplie d'usages et d'outils est très large. Ce sont ceux qui savent, ceux qui connaissent les TIC. Ils sont d'ailleurs dans un rapport aux TIC particulier dans un mouvement identificatoire —projection dans la « puissance » de ces outils—. En outre, « expert » parce qu'ils sont relativement souvent associés à l'idée de dépannage et utilisent un langage technique, précis et surtout distinctif.

IV- Trois définitions de la situation, trois segments

L'interprétation de la double analyse, quantitative et qualitative, a permis de révéler trois figures de formateurs différentes. Chacune est caractérisée par des usages TIC spécifiques, et un ensemble de significations d'usages TIC communes duquel on peut déduire un processus de construction identitaire distinct. Si l'on prend comme référence unique les usages TIC, on est bien en présence, ici, de trois définitions de la situation différentes que l'on peut résumer en quelques mots.

Le formateur « résistant » est un formateur assez éloigné des TIC, peu ou pas d'usage TIC le définit. Il a un rapport aux TIC relativement conflictuel et développe une représentation négative des ces objets techniques. Les TIC ne semblent lui apporter que des contraintes qu'il n'a pas envie de transformer. Le formateur « résistant » a fait son choix, il a choisi son camp. L'appropriation des TIC se fait au forceps, dans la douleur pour ceux qui s'y essaient. Et il semble que le formateur de ce type fragmente sa vie professionnelle, d'un côté son usage balbutiant des TIC et de l'autre sa fonction de formateur avec ses tâches, ses responsabilités etc. C'est comme si les TIC étaient des éléments pathogènes, comme si le formateur « résistant » ne voulait pas contaminer sa pratique professionnelle. Il en résulte donc un processus de re-construction identitaire que l'on qualifiera de passif, dans le sens où il y a résistance, conflit, refus de cette nouvelle identité générée par les TIC et le maintien de l'identité « classique » de formateur.

Le formateur « fonctionnel » est, quant à lui, un formateur qui a intégré les TIC dans son « agir professionnel ». En effet, avec les TIC, il n'est pas en terrain inconnu. Les usages TIC sont assez diversifiés et très personnalisés, dans le sens où il n'utilise que ce dont il a besoin. Le formateur de ce type se caractérise par un grand sens du pragmatisme dans son rapport aux TIC. Ces objets techniques doivent répondre exactement à sa demande, son besoin. Le formateur « fonctionnel » s'inscrit donc pleinement dans une logique d'usages de type utilitaire. Autonome dans ses usages TIC, il ne recherche qu'à développer son « efficacité » professionnelle. Les TIC contribuent donc à un processus de revalorisation de soi au sein de l'organisation. Le

formateur « fonctionnel » semble être en quête d'une certaine reconnaissance via les TIC. Ils se positionnent d'emblée dans un processus de transition, vers une autre identité : il semble que ces formateurs soient relativement sensibles à la « nouvelle » identité générée par les TIC. Détenir cette « nouvelle » identité, ou en tout cas s'en approcher, leur permettrait peut-être d'obtenir cette valorisation dont ils semblent en quête.

Enfin, le formateur « expert » se caractérise par une très bonne maîtrise des outils TIC. Sa palette d'usages TIC est très large et diversifiée. Les usages TIC, les outils et leurs fonctionnalités ne sont plus uniquement pensés pour sa propre pratique professionnelle mais également pour le collectif. Il maîtrise également tout un langage technique associé aux TIC, qui, dans un double mouvement, rassemble ces formateurs de ce type et les exclue des autres. Ce groupe forme une microcommunauté bien identifiée en termes d'individualité, de compétences TIC reconnues et de services techniques qu'ils peuvent rendre. En outre, les TIC remplissent ici une fonction miroir. Le formateur « expert » investit dans les TIC sa soif de reconnaissance social. Néanmoins, à contrario du formateur « fonctionnel », le formateur « expert » n'est pas en phase de transition. Il s'est tellement « projeté » dans les TIC, qu'il en a accepté l'identité dont il est, au sein de l'organisation, le parangon, l'image incarnée.

Trois figures de formateurs distinctes apparaissent clairement. Chacune définit par ses usages des TIC, par son rapport aux TIC. On voit bien que chaque figure de formateur *définit la situation* —usage et rapport aux TIC— d'une manière distincte.

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique présenté, la sociologie interactionniste des professions ne se représente pas un groupe professionnel comme une entité homogène, mais bien une combinaison de segments constitués de membres partageant la même définition de la situation, le même monde social, la même identité professionnelle. Les segments pour reprendre la définition de Dubar C. et Tripier P. (1998), sont des « « mondes » correspondant à des « définitions de la situation » qui se sont forgées au cours de « carrières », modales ou déviantes, dans

un processus de socialisation professionnelle qui segmente perpétuellement les groupes en fonction de croyances et de formes de reconnaissance différenciées » (pp.103-104).

Si l'on prend la focale usages des TIC, le groupe professionnel des formateurs permanents de GRETA se révèle alors constitué de trois sous-groupes distincts, de trois segments adoptant une *définition de la situation* différente de celles des deux autres et proposant ainsi un positionnement spécifique dans le groupe professionnel. Nous pouvons synthétiser les trois segments du groupe professionnel des formateurs permanents de GRETA dans un tableau :

			Trois segments			
		Formateur de type :				
		Résistant	Fonctionnel	Expert		
Définition de la situation	Usages TIC	Cite 0 à 2 usages	Cite 3 à 6 usages	Cite 7 à 9 usages		
		Peu ou pas d'outils	Outils et leurs	Maîtrise du hard		
		Usages basiques	fonctionnalités	comme le soft		
			usages autonomes			
	Logique	De la Médiation	Utilitaire	Identitaire		
	d'usage					
	Significations d'usage	« Déstabilisation	« Revalorisation de	Projection dans les		
		des repères :	soi, Autogestion	TIC		
		- instrumentation	personnelle			
		des outils TIC	par l'augmentation :	« Affirmation		
		- et maintien de	- de l'efficacité et,	personnelle		
		l'intégrité des	- de la productivité	Renforcement de		
		pratiques »	professionnelle »	l'ego »		
		« Identité passive »	« Identité active »	« Identité active »		
Processus de construction / re-construction identitaire		Refus de l'identité	Transition vers	Affirmation de		
		générée par les TIC	une autre identité	leur identité, celle		
				générée par les		
				TIC		

Tableau 39 : Synthèse des trois segments

CONCLUSION

Perriault J. (1989) a montré comment «l'usage se fixe plus ou moins vite » et comment le comportement de l'utilisateur « n'est pas unique non plus. Il y a de grandes variétés d'attitudes et de comportements » (p.202). Au terme d'une double analyse, quantitative et qualitative, l'interprétation a montré l'existence de trois figures de formateurs distinctes. **Trois** logiques d'usages ont été distinguées, permettant de discerner trois types de significations d'usages et donc de repérer trois processus de construction identitaire. D'un côté des formateurs, que nous avons qualifié de « résistants » et dont le discours est emprunt de déterminisme technique, ont une « identité passive » (Mallein P. et Toussaint Y., 1994) et refusent l'identité générée par les TIC. De l'autre, des formateurs, dénommés « experts » dont les significations d'usages montrent à la fois « une affirmation personnelle et un renforcement de l'ego » (Jouët J., 1993a), affirment et revendiquent l'identité générée par les TIC. Et entre ces deux figures extrêmes, nous avons un groupe de formateurs, dont la logique d'usage est de type utilitaire impliquant une désir de (re)valorisation sociale et professionnelle. Ces formateurs « fonctionnels » s'inscrivent dans un processus de transition, aspirant à une nouvelle identité, pour une autre (une nouvelle) reconnaissance.

Aussi, en fonction de l'angle d'observation choisi, les usages TIC pour ce qui nous concerne, le groupe professionnel des formateurs permanents de GRETA, peut être fragmenté en trois segments, chacun adoptant une définition de la situation distincte des autres.

Nous l'avons vu dans la référenciation théorique de notre travail, au sein d'un groupe professionnel, les segments s'opposent, et défendent des intérêts concurrents et/ou complémentaires. En effet, l'approche interactionniste présente les groupes professionnels comme des communautés hétérogènes, à l'intérieur desquelles :

- cohabitent des réalités professionnelles différentes —des segments— en négociation, en compétition,
- et règnent donc des conflits, des tensions.

En outre, nous avons défini la professionnalisation d'un groupe professionnel comme la résultante de ces configurations relationnelles : les segments s'affrontent, opèrent différentes stratégies en fonction de leur position au sein du groupe. Pour Strauss A. (1992), « les phénomènes de leadership, les stratégies et le devenir des segments méritent toute l'attention des études sur la professionnalisation » (p.86).

Nous venons de révéler trois segments constitutifs du groupe professionnel des formateurs permanents de GRETA selon les usages TIC : les « résistants », les « fonctionnels » et les « experts ». Intéressons-nous maintenant au processus de professionnalisation qui s'exerce au sein du groupe professionnel. Alors, quelles peuvent être les stratégies des différents segments en présence ? Quels sont les fondements de leurs conflits, de leurs luttes ?

Dans la prochaine partie de notre travail, nous essaierons de répondre, entre autres, à ces questions. En effet, c'est grâce à une analyse systémique des communications que nous allons étudier ce phénomène de professionnalisation et ainsi révéler à la fois les stratégies mises en œuvre par chaque segment et la logique qui les sous-tend.

QUATRIEME PARTIE ANALYSE SYSTEMIQUE DES COMMUNICATIONS

INTRODUCTION DE LA PARTIE

Dans la partie précédente, il a été déterminé que le groupe professionnel des formateurs permanents de GRETA, analysé sous l'angle des TIC et de leurs usages, pouvait se décomposer en trois segments distincts. Comme il a été précisé dans le rappel théorique sur les usages, la diversité des usages, et les significations qui y sont liées, établissent des rapports de « pouvoir » entre les acteurs en présence. Qu'en estil entre ces segments circonscrits ? Quelles relations entretiennent-ils entre eux ? Peut-on caractériser ces rapports de « force » ? Quelles sont les stratégies des différents segments ?

L'objectif de cette partie est de faire apparaître les relations, les interactions entre les trois segments en présence. Le modèle interactionniste-systémique de l'école de Palo Alto peut servir de base pour la définition d'une approche systémique et communicationnelle des organisations. Cette approche consiste, dans un premier temps, à révéler les principales communications internes d'une organisation sous la forme de systèmes d'interactions ; ensuite, dans un deuxième temps, à les interpréter pour, enfin, en extraire les problèmes latents et les valeurs émergentes du système (Mucchielli A, 1998, p.152).

L'école de Palo Alto distingue deux types de « réalité ». Celle de « premier ordre » serait liée à la perception sensorielle directe que l'on a des choses, et serait une réalité vérifiable. Quant à la « réalité de second ordre », elle se rattacherait à la signification et à la valeur que l'on attribue à ces choses perçues et dont la communication serait le vecteur principal de connaissance (Watzlawick P., 1978). Dans ce cadre, un groupe professionnel, comme une organisation, est une « réalité de second ordre ». Et, à l'instar d'une organisation, un groupe professionnel apparaît comme le produit d'un ensemble de jeux relationnels articulés entre eux dans un méta-système. Les acteurs, à travers les jeux d'interactions, sont à la recherche de certaines valeurs telles que la liberté, la reconnaissance professionnelle et/ou identitaire. La répétitivité des interactions dans les jeux est synonyme de non-aboutissement d'une négociation autour d'une de ces valeurs (Mucchielli A., 1998)

Comme nous l'avons indiqué dans notre présentation méthodologique, dans une approche systémique et interactionniste, nous nous proposons d'adapter la méthodologie de l'analyse systémique des relations —développée par Mucchielli A. (2004) pour l'étude des interactions dans une organisation— au groupe professionnel des formateurs permanents de GRETA.

La communication, dans cette approche, est une affaire de structuration des relations entre un ensemble d'acteurs individuels ou, plus exactement dans notre cas, collectifs. On se focalise plus sur les interactions, les formes des relations entre les acteurs. On voit bien que l'on a quitté la préoccupation du contenu et de ses effets, tel que le propose le modèle émetteur-récepteur par son approche positiviste de la communication. Comme le propose le modèle de l'orchestre, la définition du sens est alors collective. Toutes les interactions participent à la construction de significations. Le sens, dans cette approche de type constructiviste, n'est pas une donnée du monde extérieur : il émerge de la confrontation des interactions des acteurs en situation. Dans un contexte donné, l'observateur (le chercheur) doit choisir les interactions à mettre en lumière. Nous tenterons donc d'identifier les différentes « formes de communication » ou « conduites de communication » développées par les différents segments en présence, par les différents acteurs qui les composent.

Une « forme de communication » est « une catégorie générale qui peut contenir de nombreuses expressions « du même genre », c'est-à-dire qui ont, dans le contexte et pour les acteurs, la même signification globale » (Mucchielli A., 2004, p.77). Une forme de communication sera donc une locution, une formule, un énoncé, révélateur de ce que les acteurs « pensent », se rapprochant le plus possible du sens qu'ils évoquent implicitement (inconsciemment). Une forme de communication pourra donc prendre les configurations suivantes : une citation issue des entretiens des formateurs interrogés, ou une expression, une formule que nous aurons composée.

Le premier chapitre de cette partie sera analytique et consacré à déterminer l'ensemble de ces formes de communications pour ensuite formuler, dans un second

chapitre, plusieurs systèmes d'interactions entre les segments. Enfin, au terme de ce travail, dans le troisième chapitre, nous pourrons révéler la valeur émergente du système, c'est-à-dire la logique du système, ou dit différemment ce qui motive « inconsciemment » les acteurs à agir tel qu'ils le font.

CHAPITRE 1

DETERMINATION DES FORMES DE COMMUNICATIONS ENTRE LES TROIS SEGMENTS

Introduction

Ce premier chapitre correspond à la première phase de l'analyse systémique des communications. Il s'agit ici d'extraire du discours des formateurs permanents des « formes de communications », des catégories d'expressions du même genre, qui possèdent pour les acteurs une même signification dans un même contexte, dans la même définition de la situation.

Nous adopterons donc une démarche empirico-inductive pour repérer ces formes de communication.

« L'analyse des systèmes d'interactions et la recherche des causalités circulaires exigent de privilégier ce qui se passe dans les échanges « ici et maintenant », dans une approche synchronique montrant comment fonctionne l'ensemble, plutôt qu'une démarche qui expliquerait le présent par le passé » (Mucchielli A., 2004, p.79).

Nous rappelons que la grille d'analyse réalisée a permis de fragmenter les entretiens en différentes catégories, répertoriées dans le logiciel Sphinx® en plusieurs variables texte. L'analyse porte sur sept catégories :

- le discours sur les TIC/la FOAD,
- le discours sur les acteurs,
- le discours sur la représentation du temps de travail,
- le discours sur la création de supports pédagogiques,
- le discours sur la notion de partage des outils pédagogiques,
- le discours sur les dispositifs FOAD (le dispositif, les acteurs, la participation ou non...),
- et le discours sur les CFC.

Le texte global de chaque catégorie a ensuite été découpé par segments (selon les modalités qui le circonscrivent). L'analyse du discours porte donc, à chaque fois, sur les dires d'un seul segment : l'objectif étant bien de déterminer les « formes de communication » de chaque segment vis à vis des autres. C'est pourquoi la partie analytique retranscrite ici porte la trace et donc la trame de notre investigation des formes de communication segment par segment, catégorie par catégorie. Aussi, la première partie est dédiée à l'analyse de discours, et la seconde à son interprétation en termes de « formes de communications ». La troisième partie de ce chapitre n'en est pas vraiment une, dans le sens où elle n'apportera pas d'éléments supplémentaires d'analyse ou d'interprétation. Cette dernière partie sera l'occasion de rassembler l'ensemble des formes de communications déterminées dans chaque catégorie et pour chaque segment afin d'avoir une vision globale, synthétique de cette première phase de notre analyse systémique.

I- Analyse du discours par catégorie selon chaque segment

I-1 Discours TIC

I-1-a Les « Résistants »

D'une manière générale, les formateurs de ce groupe ont une appréhension négative des TIC : « je suis pas très nouvelles technologies du tout » (formateur $n^{\circ}11$), « j'étais allergique à l'ordinateur pendant des années [...] c'est deux mondes, le monde informatique et moi » (formateur $n^{\circ}29$). Corrélativement, leur approche de la FOAD est loin d'être favorable. L'argument invoqué est celui de l'impersonnalité des TIC, de la perte de la relation : « je trouve qu'il y a une perte énorme de plein de paramètres dans la relation pédagogique » (formateur $n^{\circ}11$), « on trouve que c'est très impersonnel » (formateur $n^{\circ}7$). Selon eux, il existe d'autres organismes qui ont la légitimité pour ça comme « le CNED » (formateur $n^{\circ}38$) par exemple.

Un autre argument est également évoqué: l'adéquation, ou plutôt dans ce cas, l'inadéquation public/dispositif. Pour ces formateurs, la FOAD n'est pas pour tout public. Il est fait implicitement référence au public particulier des GRETA, un public difficile, issu de ce qu'il est convenu d'appeler, la fracture sociale et par conséquent, subissant malgré lui la fracture numérique. « je sais pas trop comment les gens, je pense qu'il faut un tas de prérequis des tas de préalables avant d'être capable d'intégrer une formation, en tant que stagiaire j'entends, tout le monde n'est pas capable d'intégrer une formation à distance, c'est mon avis c'est pas pour tous publics » (formateur n°11).

L'argument de problèmes techniques de connexion, ou d'accès aux outils est relativement souvent cité :

« pour l'accès, c'est pareil c'est un peu compliqué, on avait un ordinateur dans notre bureau en haut [...] on ne l'a plus on ne sait pas où il est passé » (formateur n° 7),

« on n'est pas encore ni en réseau, ni connectés à Internet » (formateur n°15),

« je pense que je serais allé voir par curiosité heu [...] mais, à partir du moment où [mon collègue] m'a dit « de toute façon il y avait mot de passe, login » il fallait que je note « il m'a dit laisse tomber j'ai essayé plusieurs fois on peut pas », alors donc, en fait c'était la réponse que j'attendais, c'est déjà me donner une contrainte de me donner tu passes par ça, tu fais ça etc. ouh la la donc en clair me dire n'y va pas » (formateur n^2 9).

Ils ont également une représentation des TIC comme facteur chronophage de l'activité, et argumentent en faveur d'un temps annexe dégagé par l'organisation : « elle avait jamais la disponibilité, on lui demandait de faire plein de choses mais son temps de travail n'était pas dégagé et comme on est très occupé ici quand on doit faire des choses à l'extérieur sur le compte du travail OK mais prendre sur notre temps personnel » (formateur $n^{\circ}15$),

« il va falloir prendre un peu de temps, il faut du temps, il faut accepter d'y passer du temps, et moi je crois que je voudrais trop que ce soit (claquement de doigt), hein, finalement je me rends compte qu'il va falloir du temps, donc il va falloir que je prenne du temps, que je pratique toute seule » (formateur n°29.

Au-delà du fait que l'apprentissage doit être formalisé :

- « je suis peut-être pas assez armée pour le faire de façon très professionnelle » (formateur $n^{\circ}9$),
- « j'ai sollicité une formation parce que j'aime bien que ce soit posé [...] pour avoir des bases » (formateur $n^{\circ}28$),

les formateurs ont conscience que cet apprentissage sera long et qu'il nécessitera en aval un certain temps d'appropriation.

Le discours ambiant sur l'injonction économique et sociale de l'intégration des TIC a été entendu, mais, néanmoins, la priorité est ailleurs.

- « Ça peut être intéressant mais j'avais d'autres choses qui me paraissaient plus intéressantes » (formateur n°11),
- « on se fait des réunions en plus certains mercredis après-midi, des réunions pédagogiques de la promo des problèmes etc. et je dispatche les informations et en plus on a un cahier de transmission » (formateur n°40,
- « ça s'est mis en place quand j'étais en congé de maternité donc effectivement je suis passée un peu à côté » (formateur n°15),
- « je ne suis pas encore bien rentré dans le, dans ce système-là, » (formateur n°9), « vu le tumulte du boulot je n'arrive pas avoir ce temps là » (formateur n°28).

Là encore, le sentiment d'être en retard demeure, avec en arrière-plan, cette autojustification que la priorité n'est pas là; il y a les tâches quotidiennes, les apprenants, les objectifs pédagogiques...

I-1-b Les « fonctionnels »

Il semble que dans ce groupe, l'injonction économique et sociale d'intégrer les TIC dans ses pratiques professionnelles ait été, dans leur cas, entendue et adoptée. « maintenant on va communiquer que comme cela, c'est comme ça, point, » (formateur n°20),

« et puis, en plus, c'est de l'informatique donc heu bon faut y'aller, faut y'aller [...] ben parce que ça devient nécessaire dans notre profession comme dans beaucoup d'autres donc il faudra être au goût du jour et puis savoir utiliser les moyens qu'on met à disposition des stagiaires on ne peut pas demander aux stagiaires de se former et en face ne pas être capables d'utiliser ces outils là c'est pas possible il faut s'adapter » (formateur n^2 2)

Ce groupe développe un discours très positif sur les TIC, en termes de :

- TIC facilitatrice: facilite la gestion, l'administratif (notamment pour les coordonnateurs) « pour vérifier la rentabilité des plages [...] je me dois de vérifier si quand j'ai cinq sept huit stagiaires si c'est rentable, donc ce qui veut dire que quelquefois la semaine suivante je modifie mon emploi du temps » (formateur n°23),
- TIC efficace: permet de créer des corrigés types et d'être efficace dans les réponses, permet de s'envoyer les documents de travail, travailler à distance ... « je m'envoie les trucs, je fais tout en double, j'ai toujours tout en double chez moi et ici de manière à si j'ai un problème de pouvoir toujours reprendre le boulot chez moi ou ici donc je passe mon temps à dès que je fais un cours ou un truc ici je me l'envoie systématiquement » (formateur n°33),
- TIC partage: on retrouve ici l'idée de réseaux, l'aspect mutualisateur des TIC, la mise en commun des supports, des moyens, des informations (notamment sur l'aide entre les formateurs en matière d'apprentissage des TIC...), la notion de lien social « chaque fois que je vais faire de la recherche sur la pédagogie etc. je tombe sur des sites canadiens où les gens ont bossé et mettent ça à disposition de tout le monde, je trouve ça super » (formateur n°37),
- TIC et information : la messagerie, l'intranet des outils facilitant une communication descendante et tout le monde a le même niveau d'information « si au moins là l'information en gros elle descend, on la lit et après on fait ce qu'on veut mais au moins elle est lue » (formateur n°27), et Internet, la banque de donnée mondiale, le réseau de tous les réseaux présenté comme la panacée : « Internet, ça c'est une véritable richesse ça a révolutionné notre manière, notre conception notre manière de concevoir les outils parce que bon là on va chercher une foule de documents je vois par exemple pour les

Bac pro français on a pour l'analyse littéraire une bibliothèque immense » (formateur $n^{\circ}16$) « vive Internet en fait, parce que c'est vrai qu'on a des ressources là qui viennent de partout » (formateur $n^{\circ}37$).

Au-delà de toutes les qualités intrinsèques des outils TIC, les formateurs s'accordent sur un point : les TIC sont au service du pédagogique. Avec les TIC, ils peuvent concevoir, créer des supports pédagogiques différents, plus dynamiques, plus ludiques, plus attractifs :

« préparation des outils qui peut aussi, on peut aussi le faire maintenant de manière léchée, parce que traitement de texte parce que Excel [...] donc la conception d'outils c'est des parties riches, là c'est agréable parfois on fait des outils parfois innovants, bon on les met à l'épreuve du feu après on peut les remanier etc. donc ça c'est intéressant » (formateur n°16),

« moi ce qui me passionne, c'est la pédagogie et moi je dis toujours, je passe des heures à faire des cours, des compléments mais pas des heures à faire des recherches sur les nouveaux systèmes [...] donc je leur fait de beaux corrigés avec des dessins d'écran et tout ça etc. avec petites flèches et tout ça et les gens j'espère que ça les motive » (formateur n°33)

Toutefois, comme nous l'avons vu dans le chapitre sur les usages, les TIC ne sont pensées qu'en termes d'outils, de moyens, au service de la pédagogie et par conséquent au service de l'apprenant. La FOAD n'est qu'une modalité supplémentaire dans un parcours de formation. Ce n'est pas un dispositif technique qu'il faut intégrer pour intégrer, c'est un dispositif de formation qui doit s'inscrire dans un parcours individuel de formation.

« Je peux commencer à réfléchir à élaborer un parcours avec quelqu'un qui pourrait le faire à distance [...] quelqu'un qui serait là tout le temps, de temps en temps, lui changer un peu ses outils et le mettre un peu sur l'informatique ça peut simplement varier les plaisirs quoi » (formateur n°27),

« on voit bien par rapport à la FOAD, c'est quelque chose, à partir du moment où les gens, ce qui va être difficile comme je vous le disais, c'est de mesurer l'écart entre ce qu'ils sont capables de faire aujourd'hui et là où on veut les emmener, mais du

moment que les gens, notre boulot c'est de rendre les gens autonomes par rapport à la formation donc c'est ça, plus en faisant notre show, mais en voyant que les gens atteignent leur objectif voilà » (formateur n°20).

Entre la FOAD et l'individualisation, il existe un lien de parenté très fort, une sorte de filiation, comme si les formateurs opéraient en terrain connu. On va parler :

- de découpage, de modularisation : « il faut déterminer en comptabilité ce qui va pouvoir être transmis on line sur support ordinateur et une partie en présentiel, donc là je vais m'y atteler pour faire ce découpage » (formateur n°31),
- de palette de supports très variés pour s'adapter à l'apprenant : « je pense que pour la FOAD il faut avoir toute une palette d'instruments et de cours différents qui font qu'on peut en fonction de ce qu'on voit d'une personne lui donner les compléments ou une façon de faire ou d'expliquer si on voit qu'elle n'a pas compris » (formateur n°33).

Bref, « on fait ici de l'enseignement individualisé, c'est-à-dire que, vous seriez venu tout à l'heure vous auriez vu je faisais un cours dans une salle à part à une candidate et y'en avait quatorze autres qui travaillaient sur des outils donc à la limite qu'elles soient dans la salle à coté ou à 35 Km de là c'est pareil il faut avoir des outils performants il faut avoir des fiches de progression adaptées à chacun à chacune par rapport aux objectifs qui voilà, bon, voilà une fois que vous avez cerné ça, que vous avez une fiche de progression pour les candidats et qu'ils travaillent avec des outils vous n'êtes pas tout le temps en présence physique ils peuvent très bien se passer de vous » (formateur n°36),

« il me semble d'une manière générale au GRETA c'est pas une énorme difficulté parce qu'on travaille déjà en individualisation, bon c'est une individualisation avec la personne ailleurs » (formateur n°37).

C'est aussi un discours qui veut se positionner par rapport au groupe d'« experts ». La nuance se situe au niveau de la technique, car comme on vient de le voir, le groupe « fonctionnel » se situe au niveau du pédagogique :

« ce qui les intéresse c'est la technologie moi ça m'intéresse absolument pas, ce côté là ne m'intéresse pas je dis pas que le reste ne les intéresse pas non plus mais ils sont sur la technique moi je préfère le pédagogique » (formateur n°20).

I-1-c Les « Experts »

A l'instar des « fonctionnels », le groupe des « experts » développe un discours sur les aspects positifs et « bienfaiteurs » des TIC. Toutefois, celui-ci se situe plus à un niveau collégial : les TIC oeuvrent pour et avec le collectif . Certains conçoivent des outils TIC d'ordre organisationnel (mini ERP), d'autres utilisent les bases de données, les réseaux..., d'autres encouragent la notion de partage à travers la messagerie, les plateformes, les dispositifs collaboratifs... :

« de ne pas laisser les gens dehors ça nous a un peu incité à développer ces outils là de gestion [...] c'est l'utilisation des TIC pour communiquer entre formateurs tout simplement [...] maintenant on travaille en réseau à tous niveaux soit en disciplinaire ou en organisationnel [...] on partage des documents on échange » (formateur $n^{\circ}10$), « quelque part on a gagné du temps du temps de mise en forme oui heu heu même chose les outils qu'elles utilisent pour suivre l'activité au plan administratif je peux les consulter de mon poste » (formateur $n^{\circ}14$),

« et puis à un moment quand il y a eu l'ADSL, il a fallu tout regrouper donc en fait là ça a obligé tout le monde à travailler déjà ensemble au niveau informatique et puis à éclaircir un peu ça parce que ça devenait ingérable parce qu'avant chacun était autonome chaque salle était autonome chacun avait son petit accès chacun gérait son petit truc mais quand on regroupe ça change tout on est obligé de voir les choses différemment [...] quand on a un problème moi je règle beaucoup plus vite maintenant sur Internet qu'avant que lorsqu'on était tout seul dans son coin, oui rien qu'en interrogeant sur Internet on a souvent des réponses, il y a toujours des tas de réponses qui déboulent on passe un peu de temps à fouiller mais bon, on gagne quand même du temps globalement » (formateur n°12).

De plus, dans le même ordre d'idée, cinq formateurs de ce groupe appartiennent à des groupes de travail régionaux portant sur la création d'outils ou sur les TIC, sur

les dispositifs FOAD. C'est la mutualisation des compétences départementales de chaque GRETA au niveau régional pour concevoir de nouveaux produits, de nouveaux supports pédagogiques etc.

Non seulement, les TIC permettent de pallier un manque structurel, mais, selon eux, elles leur font gagner également du temps :

« même entre bidouilleurs il faut bien partager pour aller plus vite enfin si on veut aller plus vite enfin je dirais que c'est une question de temps aussi un peu cette notion là (silence) si on veut faire beaucoup de choses, beaucoup de choses on est bien obligé de partager beaucoup, sinon on n'en fera pas beaucoup, parce que déjà on va passer beaucoup de temps à creuser un problème on va perdre du temps » (formateur $n^{\circ}12$).

En outre, ce groupe des « experts » le reconnaît, les TIC sont chronophages. Toutefois, ce n'est pas vécu, ici comme une contrainte. Cela fait référence à la notion du temps contraint par soi qui sera détaillée plus en aval de ce travail d'analyse dans une autre catégorie, mais que l'on effleure ici.

« C'est un investissement en temps terrible, ça demande du temps, quand on se met dans des projets, comme cela, on sait quand on va passer du temps pour des réunions mais, on ne sait pas combien de soirées on va passer à mettre en place telle ou telle chose à affiner tel ou tel outil à mettre en place tel ou tel support [...] c'est-à-dire il y a un certain temps qui n'a jamais été comptabilisé dans mon temps de service à mettre en place tout au moins et même encore maintenant en fonctionnement » (formateur n°10),

« [en parlant de ses collègues du groupe] je sais il y en a qui passe du temps et des gens qui aiment y passer du temps chez eux beaucoup plus » (formateur n°12).

La FOAD est vue, encore ici, sous l'angle de l'autonomie et du lien « filial » avec l'individualisation. Toutefois, les formateurs de ce groupe apportent un élément supplémentaire : la FOAD implique la création d'outils pédagogiques spécifiques. « Le problème se pose de la création d'outils en ligne » (formateur $n^{\circ}21$),

« moi j'ai ma plateforme dans laquelle je mets mes outils en test, je crée des outils et des stagiaires testent et après il y a un retour sur la plateforme » (formateur n°24), « mon truc c'est plus la création d'outils pédagogiques, moi si je dois mettre en place des outils pour la plate-forme moi je peux moi » (formateur n°10).

Il est un autre argument, récurrent et spécifique, dans les dires des formateurs de ce groupe, dont la finalité tiendrait du prosélytisme. En effet, pour ces formateurs, il est important de préciser :

la nature des freins :

« et puis les gens à l'époque ne voulaient pas investir je pense c'était quand même à mon avis une grosse erreur et du coup ça a traîné » (formateur $n^{\circ}12$),

« amener un formateur à utiliser l'outil informatique quand il y a une contrainte déjà de venir hors des plages parce que l'outil n'est pas disponible pour lui à tout moment quand il en a envie et quand ça lui prend l'envie (formateur n°21),

les craintes, les appréhensions des acteurs non TIC :

« J'entends mes collègues en parler il y a un peu de cela il y a toujours cette crainte des formateurs de se voir quelque part dépossédés d'une partie de leur savoir-faire alors qu'ils savent très bien que que ce n'est plus le délire on va faire tout à distance » (formateur n°14),

« c'est vrai qu'on est quand même, je pense, bien équipé on est toujours en avance au niveau de l'équipement si on s'y met pas on est même peut-être en burn out par rapport à ça [...] il faut sensibiliser tous les acteurs et quand je dis tous les acteurs c'est aussi les équipes de direction même si elles sont sensibilisées à l'outil de téléformation elles savent ce que c'est ça c'est comme l'intranet [...] il y a quand même un enjeu, tu te dis l'outil informatique qui est là, d'ici quelques années les gens qui connaissent pas, ils sont autistes par rapport à ce qui peut les entourer, c'est une sorte d'autisme primaire, enfin je sais pas, si tu connais pas l'outil informatique aujourd'hui, c'est comme si tu décidais de pas mettre l'électricité il y a 50 ans ou d'avoir l'eau courante chez

toi quoi, je vais dire enfin je comprends pas donc il faut vraiment se mettre à cet outil là » (formateur $n^{\circ}21$),

« il y a eu un plan au début email pour tous au niveau de l'Education Nationale, je trouve aberrant que la direction du GRETA envoie un courrier à ses formateurs et à ses administratifs en leur demandant voilà en leur proposant si vous le souhaitez vous pouvez créer votre adresse email, c'est pas une question de souhait, on fait partie de l'entreprise, on a une adresse email dans l'entreprise, y'a pas à, ça me paraît évident, il y a encore des personnes qui refusent ou alors l'utilisent pas, mais je trouve ça complètement aberrant au niveau professionnel » (formateur n°24),

« [en parlant de certains formateurs non TIC] je ne sais pas où [ils] en sont par rapport à ça, pour ces trucs-là les questions d'arborescence de fichiers joints de formats de fichiers de téléchargement il faut quand même être au clair parce que si en plus on se rajoute des problèmes techniques il faut vraiment être honnête par rapport à ça » (formateur n°26),

« ils sont un peu obligés de s'y mettre de part leur participation pour la plupart au dispositif Sofia, qui nécessite l'utilisation de la messagerie, donc ils sont un peu contraints, donc certains se sont un peu formés pour pouvoir l'utiliser parce que ce n'était pas dans leur pratique et leurs habitudes » (formateur n°35).

D'ailleurs, à l'intérieur de ce discours, on peut également repérer un ensemble d'arguments sur l'évolution du métier, sur la représentation du métier de formateur. « [en référence au dispositif IRIS APP] moi, j'imaginais à l'époque qu'il n'y allait plus avoir de présentiel et tout ça, enfin bon, oui c'était le délire quoi, se dire, et en même temps c'était tellement le délire, en même temps ça faisait vachement peur en tant que formateur on se disait bah d'accord on aura peut-être plus besoin de nous » (formateur $n^{\circ}14$),

« au départ, il y a eu une inquiétude parce que bon les formateurs heu se sont dit si on fait de la formation à distance heu avec un accompagnateur relais ça va nous prendre une partie de nos attributions, donc ça va nous enlever des choses et dans la pratique ils ont vite compris que non, en fait puisque c'est du public supplémentaire qu'on aurait pas eu autrement et donc heu ils ont des prestations supplémentaires à réaliser suite à la mise en place du dispositif Sofia, ça ne leur a rien enlevé au contraire ça leur a ajouté des heures, donc bénéfice donc dans ce cas pas de souci » (formateur n^35).

I-2 Discours sur les autres formateurs permanents, sur les autres segments

L'ensemble du texte attribué à cette catégorie a d'abord été examiné sous la focale des noms de formateurs cités. L'objectif était de répertorier, et de classer par segments, les collègues formateurs —associés aux TIC, à la FOAD et/ou maintenance informatique— cités par chacun des formateurs interrogés. Le tableau 40 rend compte de ce travail de dénombrement par segment.

Nombre de formateurs identifiés TIC, dispositifs FOAD et/ou maintenance informatique cité par	Résistants	Fonctionnels	Experts
Appartenant à			
Résistants	8,3% (1)	-	16,6% (2)
Fonctionnels	11,7% (2)	41,1% (7)	41,1% (7)
Experts	33,3% (4)	66,6% (8)	75% (9)
Total	(7)	(15)	(18)

Tableau 40 : Nombre de formateurs identifiés TIC, FOAD et ou maintenance informatique cité par un des trois groupes en fonction de son appartenance, de son segment

Les « fonctionnels » comme les « experts » identifient relativement bien leurs collègues TIC par rapport aux « résistants .

Quand les « fonctionnels » citent des formateurs « fonctionnels », c'est qu'ils les reconnaissent comme impliqués dans un dispositif FOAD. Quand les « fonctionnels » citent des formateurs « experts », c'est essentiellement pour la

fonction maintenance informatique et accessoirement pour une participation à un dispositif FOAD.

Au GRETA du Pays Basque, ils savent précisément qui intervient dans les dispositifs FOAD. Dans ce GRETA, la participation a la FOAD est, d'une manière caricaturale, « mécanique ». En effet, le formateur référent d'une discipline en présentiel est automatiquement le référent de cette discipline dans le dispositif FOAD. On imagine aisément que cela facilite la mémorisation de ceux qui sont impliqués dans la FOAD. Il n'y a pas de formateurs identifiés maintenance informatique. Pour le GRETA des Ardennes, un seul formateur est identifié comme tel, effectuant la maintenance informatique ; les autres sont associés à l'idée de dispositifs FOAD.

Au niveau du GRETA de Vendée, les «fonctionnels» n'identifient que les formateurs associés à l'idée de maintenance informatique reconnus comme les spécialistes des TIC.

I-2-a Les « Résistants »

Les formateurs de ce groupe donnent une définition de l'acteur FOAD selon deux modalités :

- d'un côté, ce sont les formateurs en informatique :
 - « je connais le monsieur et la dame qui s'occupent des cours d'informatique parce que j'en ai bénéficié il y a deux ans à titre privé » (formateur n°40),
 - « il y a les trois formateurs qui donnent des cours en informatique » (formateur $n^{\circ}30$).
 - On retrouve cités, ici, à la fois des « experts » comme des « fonctionnels ».
- de l'autre, ce sont les personnes identifiées, reconnues comme ceux accomplissant des tâches de maintenance, dépannage techniques :
 - « il y a des gens qui sont très pointus au niveau informatique qu'on repère dans l'établissement, qui entretiennent, bon il y a un problème sur un ordinateur on appelle [le formateur X] » (formateur n°11),

« relativement calé en programmation informatique etc. qui donc, il donne un coup de main et puis tout ce qui est maintenance informatique en général, on leur a attribué une mission de dépannage » (formateur n°15),

« c'est toujours lui le référent, quand problème informatique » (formateur $n^{\circ}29$).

Ne sont spécifiés, dans ce cas, que des « experts ».

Un seul, sur les douze formateurs que comptent ce groupe, repère le groupe d'acteurs TIC par leur propension à se regrouper lors de réunions et avoir un discours particulier :

« ils parlent toujours que de ça eux, alors moi ça me saoule, non mais parce qu'on parle pas le même langage, d'abord ils parlent toujours que de ça, quand on est en réunion de tous les acteurs du GRETA toujours ils lèvent la main pour demander toujours de nouveaux postes du matériel des investissements [...] ou quand on les rencontre exceptionnellement [...] ils parlent informatique, vous souriez mais ces gens là ils se retrouvent entre eux, c'est normal comme moi je vais être attirée par les personnes qui font de la VSP ou [formateur X] qui fait la formation d'aide soignante, parce que ben voilà on a des supports communs on peut échanger quoi, ben eux ils discutent informatique et Internet et des webcams et des nagnignagna déjà des vocabulaires qui ne me sont pas à moi familier du tout » (formateur n°29).

On ne retrouve aucun discours sur les acteurs de leur propre segment susceptible d'avoir commencé à intégrer les TIC ou à s'impliquer dans un dispositif FOAD.

I-2-b Les « Fonctionnels »

Ce groupe identifie très bien les formateurs participant aux dispositifs FOAD :

« je vais connaître un peu leur nom leur discipline » (formateur $n^{\circ}22$), parce « lui a travaillé sur ce dispositif » (formateur $n^{\circ}16$).

Notamment au GRETA du Pays-Basque, où les formateurs peuvent nommer relativement facilement l'ensemble de leurs collègues participant au dispositif FOAD, en précisant également leur discipline. Il est vrai que la tâche est plus aisée

du fait que l'intégration d'un formateur dans un dispositif FOAD est automatique : le formateur référent de la discipline en présentiel intervient mécaniquement dans le dispositif FOAD.

Là encore, un groupe de spécialistes des TIC semble à nouveau se distinguer. Dans ce groupe, le discours ne se situe pas tant au niveau de la non distinction entre TIC et FOAD, mais plutôt au niveau d'une expertise, d'une compétence qui leur est attribuée. D'un côté, on retrouve les compétences, et/ou la fonction, de maintenance « justement parce qu'il s'occupe du matériel informatique » (formateur $n^{\circ}3$), « c'est [formateur X] qui vient ici pour l'informatique » (formateur $n^{\circ}16$), « pour tout ce qui est informatique j'interpelle mon collègue » (formateur $n^{\circ}22$).

De l'autre, sont définis des formateurs avec des compétences en informatique remarquées et vérifiées :

« enfin, je veux dire en informatique parce que c'est vraiment son dada il adore ça, [...] il a travaillé sur la plateforme [de FOAD] mais comme heu comme concepteur » (formateur $n^{\circ}20$),

« oui mais lui c'est informatique, FOAD et compagnie donc c'est son truc » (formateur $n^{\circ}23$),

« là c'est vrai qu'ils sont assez en pointe par rapport à ce domaine bon c'est lié à la formation, ils sont informaticiens, donc automatiquement ils sont à la pointe » (formateur n^2 5).

La distinction entre les deux groupes peut s'établir d'une part, indéniablement sur les compétences en informatique, et d'autre part, sur la force de proposition, sur leurs compétences techniques à pouvoir construire un dispositif etc. :

- « très volontaire, [le formateur] veut s'impliquer [le formateur] réfléchit, moi c'est vrai j'ai plutôt tendance à voir venir, et puis m'adapter après » (formateur n°41),
- « Oui pour l'instant je ne fais pas partie des personnes comment dirais-je qui imaginent les outils qui construisent les outils » (formateur n°25),
- « j'ai le sentiment que pour beaucoup c'est surtout ceux qui maîtrisent les outils informatiques c'est un peu le reflet de ce qui peut se passer aujourd'hui mais j'ai

l'impression heu que la maîtrise de, enfin quand je parle de l'outil c'est surtout la mise en place de réseaux » (formateur n°19).

L'argumentaire du groupe des « fonctionnels » donne quelques éléments sur les acteurs n'intégrant pas ou peu les outils TIC et par conséquent les dispositifs FOAD. Pour un formateur, la non appropriation des TIC de certains formateurs serait d'ordre organisationnel : « Toujours pour la même raison parce qu'il n'y a rien, il n'y a pas de dynamique on ne nous motive pas, y'a rien pour nous motiver » (formateur n°20).

Un autre formateur tente, quant à lui, de lister les types d'appréhension :

D'ordre pédagogique :

- « Je crois que heu heu certainement c'est une nouvelle façon de travailler et tout le monde n'est pas forcément prêt [...] pour que ça devienne cette plateforme, un outil comme un autre, je crois qu'il y a quand même un peu de l'appréhension de crainte de certains collègues par rapport à ce mode de travail » ou « ça peut-être c'est aussi certainement une réticence ça me gêne de devoir travailler avec des outils qui ne sont pas les miens que je n'ai pas pu heu imaginer réaliser et sachant que les outils on peut toujours les outils les réadapter c'est ce qu'on essaie de dire aussi » (formateur n°25),
- D'ordre structurel, certains n'ont pas de connexion Internet donc pour intégrer les outils classiques de messagerie ou d'Internet, c'est d'autant plus compliqué:
 - « tout le monde n'est pas équipé aussi pour pouvoir effectivement bénéficier de cette plateforme il y a ça qui peut être un frein » (formateur n°25),
 - « je crois qu'ils n'ont pas accès à Internet » (formateur n°27),

- D'ordre d'investissement en temps :

« c'est peut-être là aussi de temps, pas toujours évident, bon prendre le temps de se fixer dessus de se l'approprier et se dire je serais peut-être pas capable de m'en sortir » (formateur n^2 5).

Enfin, un dernier formateur analyse cette non appropriation des TIC sous l'angle disciplinaire :

- en informatique bureautique, c'étaient les précurseurs, il ne pouvait en être autrement :
- pour secrétariat communication « c'est obligatoire, ils étaient obligés d'utiliser les outils »;
- pour l'enseignement général : « je pense qu'ils devaient savoir s'en servir pour guider les stagiaires pour la recherche de textes ou autre sur les sites mais avoir une maîtrise pour utiliser la messagerie et tout je pense pas, moins d'utilisation professionnelle que guider dans les grandes lignes, » ;
- quant aux disciplines comme hôtellerie.., c'est le néant. (formateur n°34).

Intégrer les TIC, pour les « fonctionnels », c'est pouvoir souscrire à une forme de reconnaissance. Toutefois, certains sont amers ; cette quête de reconnaissance n'est pas au rendez-vous, ou elle n'est pas là où ils la cherchent :

« on n'a pas de reconnaissance dans ce boulot, c'est très ingrat je pense que c'est ça les seuls [freins NDLR], bon financièrement on n'est pas motivé puisque de toute façon c'est presque du bénévolat quand on fait ça donc c'est pas une motivation financière, on n'a donc pas de reconnaissance financière, au niveau de la structure, on n'a aucune reconnaissance parce qu'on sait que même des collègues qui vont s'investir risque d'être virés au bout de six mois [...] parce qu'ils sont contractuels, parce qu'ils interviennent sur des plages qui sont pas rentables parce que voilà et puis à part des chiffres qu'on nous, enfin les budgets qu'il faut tenir tous les ans il n'y a pas de projets il n'y pas de projet avec un travail d'équipe derrière donc on peut pas être motivés » (formateur n°20).

I-2-c Les « Experts »

Le discours s'établit dans ce groupe à deux niveaux. D'un côté, il est d'ordre réflexif, les acteurs parlent d'eux-mêmes, de leur tribu, c'est-à-dire des collègues du groupe, et de l'autre, il est plus d'ordre compréhensif considérant leurs collègues « résistants » ou « fonctionnels ».

Pour ce qui concerne l'angle réflexif, le discours fait référence au paradigme du management de projet : « groupe de travail qui a été mis en place pour réfléchir sur ce projet [...] groupe également de conception du projet », groupe composé des personnes « les plus compétentes dans la maison » (formateur n°5).

De plus, ils se reconnaissent entre eux des territoire de compétences :

« donc il y a une vieille complicité, chacun est repéré par ses compétences propres » (formateur $n^{\circ}13$),

« moi, normalement je devais être, on m'avait proposé d'être l'administrateur [du dispositif FOAD], j'ai refusé parce que ça rentre plus dans le cadre, de la conception d'outil oui de l'administration ça m'intéressait pas trop, donc [pour le dispositif FOAD] je suis référent au niveau technique, c'est [formateur X] qui est référent au niveau pédagogique mais j'aurais pu le faire aussi bon ils ont pas voulu me lâcher complètement [...] je suis référent technique mais [formateur X] est capable de le faire aussi on est deux alors que tous les autres GRETA ont systématiquement un seul référent qui fait pédagogique et technique [...] on sait que c'est moi qui met l'intranet en place, que je suis identifié au niveau [du dispositif FOAD], que je connais les outils TIC j'en suis un petit peu moins sur les outils BTS, bon [formateur X] lui après c'est plus la coordination sur [le dispositif FOAD], la conception d'outils lui il intervient sur [un groupe de réflexion académique] mais j'ai l'impression que ça le branche pas plus que ça, on a un autre collègue [formateur Y] qui a pris la relève du raisonnement logique qui lui aussi est identifié TICE sur [un groupe de réflexion académique] qui intervient » (formateur n°24).

Quand ils parlent des formateurs des deux autres groupes, le discours est plus compréhensif. Les craintes, les appréhensions des TIC supputées de leurs collègues sont exposées, mais sont aussitôt entourées de circonspections : comme s'ils prenaient la peine de justifier leurs collègues.

« il n'y a pas que des freins de personnes, il y a aussi des freins, des freins je dirais financiers » (formateur $n^{\circ}8$),

« à la fois c'est quelque chose qui est encouragé dans notre GRETA parce qu'il y a des projets comme [le dispositif FOAD] même si je ne suis pas dedans donc c'est quelque chose on sent que c'est quelque chose qui mais à la fois on n'y est pas enfin on ne se donne pas les moyens que tous les formateurs, que réellement tous les formateurs ou alors on se dit [...] il faudrait que tous les formateurs sachent faire ça mais dans les propositions au plan de formations [...] on ne met pas ça en avant, je ne sais pas heu heu alors peut-être parce qu'on se dit que ça, ça fait partie de ça fait partie de l'évolution des formateurs et de ce qu'il doit lui-même investir heu ou alors on se dit que c'est lui qui doit être demandeur de formations. » (formateur n°14), « Parce qu'ils ont envie, parce qu'eux voient l'intérêt, les formateurs voient bien quel est l'intérêt de mettre en ligne un parcours de formation, l'intérêt de pouvoir, et bien déléguer à une plateforme de formation certaines formations, il y a certaines choses qu'on aime pas faire et bien on va le mettre sur la plateforme on sait que c'est efficace que ça marche très bien et puis nous on va se garder en présentiel peut-être ce qu'on préfère faire et peut-être aussi les choses qu'on peut pas faire en ligne tout simplement, je pense que les formateurs sont prêts à partir mais ils n'ont pas les moyens de le faire, pas les moyens pas d'impulsions c'est pas au niveau des formateurs que ça coince même si certains disent heu ouais mais pourquoi pas »

Selon eux, il est avéré que les TIC sont chronophages, car eux aussi ont du mal à maîtriser le système : « et puis c'est clair que les gens comme [formateur X], on voit bien qu'il se donne à fond, qu'il y a des moments il n'en peut plus quoi, donc les gens n'ont peut-être pas trop envie de tomber dans ce système qu'ils ne pourront pas maîtriser » (formateur $n^{\circ}10$), « tu vois [formateur X] c'est une bête de travail le problème c'est que ça lui prend beaucoup de temps » (formateur $n^{\circ}21$).

(formateur $n^{\circ}24$).

Cependant, pour eux, ce n'est pas pareil, ils maîtrisent les TIC. Ils peuvent réutiliser des astuces, des applications : mécaniser leur prestation et être plus efficaces : « moi on m'a demandé de faire le suivi en entreprise enfin je me suis proposé mais bon [le CFC référent] c'est pareil c'est quelqu'un qui est le plus surbooké du GRETA, on le charge beaucoup et donc les outils que j'avais créés pour l'APP je m'en suis inspiré

mais d'une manière beaucoup plus simple pour recréer une base de données pour faire le livret stagiaire de l'entraînement bureautique du programme régional pour faire les conventions d'entreprise et faire ça d'une manière relativement automatisée » (formateur $n^{\circ}10$).

Censé détenir le savoir, le formateur se trouve selon eux démuni devant l'incapacité à maîtriser les TIC : « je crois que c'est une crainte qu'ils ont qui est non fondée, c'est un peu la peur de ne pas être à la hauteur tout simplement [...] quand on est ici il y a des tas de gens qui manipulent il y a un secteur tertiaire quand même qui est assez développé l'ordi fait partie de la maison ici quand on est entouré de gens plutôt compétents en la matière, les gens ils frappent un truc, ça arrive on ne sait pas ce qu'ils ont fait paf ils ont sorti le truc, on hésite peut-être à se lancer parce qu'on est grand débutant ou non-initié complètement [...] là ils sentent dans une position où faire le pas n'est peut-être pas si facile que ça c'est une crainte de passer pour quelqu'un un peu en retard pas à la hauteur » (formateur n°10).

On trouve également l'explication de la spoliation de savoir-faire, mais inversé. C'est-à-dire que dans ce cas, ce sont les formateurs qui dépossèdent les assistantes administratives et non les TIC qui en prennent aux formateurs : « Dans nos représentations, heu si on ne sait pas faire encore avec l'outil informatique, ce n'est pas trop grave parce que d'autres savent faire en particulier les assistantes, ça veut dire qu'on ne peut enfin, pour certains, c'est si je fais ça je vais prendre une partie du travail des assistantes, enfin là je vous parle, enfin moi, je ne raisonne pas comme ça j'ai mais bon, bon malgré tout chez les assistantes elles-mêmes, c'est aussi ça des questions qui les préoccupent parce qu'elles voient des formateurs qui, par exemple, autrefois exemple, une attestation de formation avec les contenus abordés etc. les assistantes, elles enfin, le formateur en donnait le brouillon et les assistantes mettaient en forme aujourd'hui le formateur, il arrive avec sa disquette ou alors sa sortie papier faite du travail et du coup c'est pas toutes, mais certaines assistantes ça pose des questions sur bon, à la fois c'est bien parce que je n'aurai pas à le faire, mais en même temps ça veut dire que heu ils viennent sur une partie des activités qui autrefois m'étaient dévolues » (formateur n°14).

Ou alors, c'est la justification par les stratégies d'acteurs : « mais bon les autres ça ne les a pas empêchés de rentrer dans le dispositif Sofia mais ils ont un petit peu tourné le système puisque eux fonctionnent plus avec des outils traditionnels style courrier téléphone fax hein voilà donc ils font de la formation à distance en utilisant pas trop les TIC et de plus en plus ils sont obligés de, ils sont amenés à utiliser les TIC malgré tout puisque bon c'est incontournable quoi » (formateur n°35).

I-3 Discours Temps de travail contraint par l'acteur ou par l'organisation

Une des questions de l'entretien portait sur le dispositif FOAD. L'objectif était,

- d'une part, d'évaluer leur connaissance sur ce sujet pour mieux saisir leur degré d'implication dans le dispositif et, par conséquent dans l'organisation, ainsi que leur représentation de la FOAD et des TIC,
- et d'autre part, de savoir pourquoi ils avaient, ou pas, intégré le dispositif et dans l'affirmative comment.

Nous avons du nous rendre à l'évidence que le discours émis par les formateurs portent, notamment, sur la représentation qu'ils ont de leur temps de travail.

Il n'y a pas si longtemps encore, les temps sociaux désignaient les moments consacrés à une activité sociale, comme le travail, par opposition à ceux consacrés aux occupations familiales. On distinguait ainsi clairement ce qui relevait de la sphère publique de celle privée, de la sphère du professionnel de celle personnelle. Aujourd'hui, la notion s'étend plutôt à l'ensemble des temps de la vie et surtout à la manière dont les différents temps s'articulent, s'interpénètrent entre eux. Le glissement de sens indique, d'une part, que l'arbitrage net d'hier entre temps de travail et temps hors travail a perdu de sa pertinence, et d'autre part, que la frontière devient plus floue entre les deux.

En outre, dans la sphère économique, le travail est défini par deux grandeurs : l'une monétaire, le salaire, et l'autre est une quantité de travail donné. L'unité de temps est alors une valeur marchande. Corrélativement, rappelons d'un mot la thèse de Marx.

Pour lui, le travail est « aliéné », parce qu'il n'est pas effectué pour lui-même, mais toujours pour autre chose. C'est la notion de travail « abstrait », c'est-à-dire que le travail est effectué dans le but d'obtenir autre chose : un revenu particulier. Lorsqu'on parle de travail, c'est bien de cette activité, exercée en vue de cette rémunération, à laquelle nous nous référons.

En fonction de l'approche choisie, le travail revêt une valeur économique, sociale ou symbolique. Pour certains le travail est source de revenu financier, ou bien il est synonyme de réalisation personnelle, pour d'autres, enfin, source de lien social etc. On retrouve souvent les couples travail/revenu, travail/identité, travail/statut social... Les représentations que les individus et les groupes sociaux ont du travail sont également marquées par leur histoire et leur culture propre.

L'étude des discours montre l'existence de deux types de représentation. L'une où le temps de travail est contraint par l'organisation avec un temps hors travail quasi inexistant —on est dans la définition ancienne des temps sociaux, où les temps sont nettement découpés— et dans laquelle l'unité de temps de référence est l'heure de travail. A cette représentation s'oppose celle d'un temps de travail contraint par l'acteur lui-même avec un temps hors travail effectif —on est dans la seconde définition, contemporaine, des temps sociaux, où les temps de travail et hors travail s'imbriquent—. On se positionne alors dans une autre représentation du temps de travail. Chacun évaluant le temps qu'il doit effectuer. Chaque acteur organise sa vie à sa guise entremêlant temps de travail et hors de travail, imbriquant le travail dans ses moments personnels, où la sphère publique interpénètre la sphère privée. L'unité de base n'est plus l'heure travaillée mais plutôt la mission effectuée.

Représentation				
du temps de travail	Non réponse	Contraint par	Contraint par	Total
	T (on Toponso	l'organisation	Soi	1 0 0 0 1
Segments				
Résistants	33,3% (4)	41,7% (5)	25,0% (3)	100% (12)
Fonctionnels	11,8% (2)	23,5% (4)	64,7% (11)	100% (17)
Experts	0,0% (0)	16,7% (2)	83,3% (10)	100% (12)
Total	14,6% (6)	26,8% (11)	58,5% (24)	100% (41)

Tableau 41 : Représentation du temps de travail des formateurs par segments

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 41 citations.

D'une manière générale, la représentation du temps de travail contraint par soi appartient plus aux acteurs dits « fonctionnels » et « experts ». En effet, 64,7% des formateurs du groupe des « fonctionnels » se représente leur temps travail ainsi et 83,3% des « experts ». Par contre, c'est presque la moitié des formateurs du groupe des « résistants » (41,7%, soit 5 formateurs sur 12) qui ont une représentation du temps de travail contraint par l'organisation et seulement 25% (3 formateurs sur les 12) qui ont une représentation opposée.

I-3-a Les « Résistants »

Les discours émis par ce groupe de formateurs révèlent qu'on retrouve bien les deux représentations, avec néanmoins une suprématie de l'argumentaire d'un temps de travail contraint par l'organisation. « Mon activité ne me permet plus de de d'intégrer le dispositif, je n'ai pas trop le temps [...] c'est vrai on n'est pas là 35 heures semaine, déjà on fait moins d'heures que les assistantes administratives que les coordonnateurs, par notre statut, donc en plus les 18 heures qu'on doit, on est pas là, tout le temps » (formateur n°11), « non hélas, on a pas le temps, ou alors il faudrait les faire en dehors de nos heures de travail » (formateur n°30).

A cet égard, on peut ajouter qu'ils ont conscience, la connaissance, que la participation a un nouveau dispositif sera chronophage et qu'aucune contrepartie ne

leur sera accordée : « un permanent ne peut pas faire 28 heures de cours ici plus encore des choses à l'extérieur plus etc. etc. plus des corrections, donc à chaque fois qu'il y a des projets on nous dit oui oui on vous libérera le temps qu'il faut, on prévoit tant d'heures et puis finalement on n'est pas libéré » (formateur n°15).

A l'opposé, minoritairement, l'argumentaire d'un temps de travail contraint par soi tourne autour d'une prestation qui se doit d'être à la fois de qualité et d'une certaine polyvalence disciplinaire. Toutefois, ils ne participent pas au dispositif FOAD, ni se sont appropriés les TIC.

D'un côté, ce sont eux-mêmes qui contraignent leur temps de travail :

« c'est vrai que ma charge de travail est trop importante j'ai toujours dit que je voulais pas d'heures sup et ben j'en ai » (formateur n°28),

« qu'on nous dit des fois ben oui t'es pas obligé de rester le soir après 4 heures et demi ben oui tu peux rentrer mais je dis s'il y a quatre messages je les laisse ben oui ben moi non, je me bats je dis non je répondrais aux gens enfin vous voyez, je vais pas laisser un message pendant 4-5 jours, c'est pas ça pour moi la qualité » (formateur n°29).

De l'autre, ils ne trouvent pas le temps de s'impliquer dans un dispositif FOAD ou d'intégrer les TIC à leurs pratiques :

« il va falloir prendre un peu de temps, il faut du temps, il faut accepter d'y passer du temps » (formateur $n^{\circ}29$),

« moi étant heu déjà sollicité sur pas mal de choses [...] j'ai pas mal de polyvalence dans le GRETA et que j'essaie de pas trop m'écarter de ce que je fais sinon le temps après c'est pas suffisant le temps de préparation ne serait-ce que pour [le dispositif FOAD] moi j'imagine que c'est quelque chose de nouveau donc déjà il faut apprendre à connaître et heu au niveau du temps de préparation ben c'est normal qu'il nous faut puisque c'est nouveau qu'il nous faut du temps de préparation » (formateur n°7).

Bref, la priorité n'est ni aux TIC, ni à la FOAD, mais à la prestation pédagogique, à la coordination pédagogique.

Néanmoins, un des formateurs développant le discours d'une représentation du temps de travail contraint par soi, souhaiterait que tous les formateurs puissent avoir cette représentation, mais toujours au profit du pédagogique. « Un formateur c'est pas un prof, heu on a une dimension plus large de ce que l'on fait et on peut pas sur un temps d'intervention sur un groupe ben gérer autre chose en même temps et faire qu'on soit là que pour les temps de cours identifiés alors qu'on a des reconnaissances pour de la coordination pour de la référence pour des choses annexes c'est vrai que ces choses annexes elles sont pointées mais on a bien d'autres choses à faire » (formateur n°28).

I-3-b Les « Fonctionnels »

A l'instar du groupe des « résistants », on retrouve toujours l'argumentaire d'un temps contraint par l'organisation. Toutefois, celui-ci est beaucoup moins présent, largement minoritaire. Et à cet égard, il apparaît plus nuancé, il prendrait plus la forme d'un jeu avec le système. En effet, un formateur propose les deux types de discours dans son propos : « nous, on a rien de libéré, on ne peut pas, c'est hors de question de bosser le dimanche, moi j'ai une vie de famille [...] le temps on le trouve si on veut, mais c'est un choix personnel aussi, moi je sors à 17 h 30 du GRETA, le GRETA je ne connais plus pour moi c'est ma famille terminé et je ne prends rien à faire à la maison pas une correction rien je fais bien la séparation c'est vrai il y a des collègues qui ne me comprennent pas, je viens quand j'ai pas cours par exemple là cet après-midi je n'ai pas cours et je fais mes corrections, mais quand je vais ressortir ce soir quand je rentre chez moi je n'ai rien à faire [...] c'est un choix, c'est vrai que [pour le dispositif FOAD] si j'avais voulu j'aurai pu bosser le soir chez moi mais c'est hors de question on me libère du temps sur mon temps de travail ou rien j'en donne assez comme ça » (formateur n°3).

D'un côté, il ne veut pas travailler hors du lieu de travail et en dehors de son temps de travail, d'un autre, il vient au sein de l'organisation quand il n'a pas forcément à y être —c'est-à-dire en dehors de ses plages de formation effectives—. On est là dans une autre représentation du temps de travail, qui n'est pas aussi tranchée que celle que nous proposons. La référence est ici à la fois l'organisation et un temps de travail perçu et vécu comme une durée à effectuer.

On retrouve la même représentation chez un autre formateur, qui lui à la différence du premier, occupe une fonction de coordinateur pédagogique. « j'ai un quota particulier, j'ai un temps annualisé 4 jours par semaine et 11 semaines de vacances, ça aussi ça a créé un problème au GRETA parce que je suis la première à faire ça. Alors je suis la première mais il y en a plein qui n'en veulent pas de ça moi j'aimerais que tout le monde soit comme ça parce que au moins on aurait les gens sur place pour travailler ici » (formateur n°23).

Nous l'avons vu, majoritairement, les « fonctionnels » s'inscrivent plus dans une représentation du temps contraint par l'acteur comme :

« j'ai appris toute seule l'informatique parce que c'était vraiment urgent sur un BTS d'assistantes de direction de connaître l'informatique, j'ai passé des nuits blanches, à voir écrit sur mon radio réveil SOS non non c'était 5 heures O5 (rires) » (formateur $n^{\circ}37$), ou « je préfère passer plus de temps à mon boulot pour avoir un boulot mieux fait je n'hésite pas, après c'est un axiome et au moins je prends du plaisir à faire mon travail » (formateur $n^{\circ}33$).

A cette représentation, s'ajoute la quête d'une valorisation clairement énoncée : « c'est des heures qui sont pas financées c'est du bénévolat donc de voir que c'est pas du tout pris en compte que la structure s'en fiche au bout d'un moment ça démotive les gens, donc on en fait un petit peu moins » (formateur n°20).

I-3-c Les « Experts »

Dans ce groupe, les acteurs s'inscrivent d'emblée dans la seconde représentation, celle du temps contraint par soi. Ils n'accordent pas d'importance à argumenter leur choix, cela apparaît comme un donné, un fait intériorisé. Par contre, ce qui anime ces formateurs, c'est la valorisation financière de la création d'outils pédagogiques, et leur démonstration se réfère à la logique de leur rémunération sur la base singulière à l'Education Nationale : « lorsque vous êtes formateur vous avez des heures coefficient t, c'est-à-dire que vous faites une heure d'enseignement ça correspond à 2 heures 16 [par exemple], un belge lui il a un contrat de travail à l'année qu'il fasse du face à face ou de la production, qu'il soit en réunion heu une heure ça vaut toujours une heure, donc leur entrée n'est pas du tout la même je veux dire dans un organisme comme le nôtre les gens ont intérêt à faire du face à face et pas faire de réunions, ou de comptabiliser leurs heures de réunions ou, parce qu'on est sur une logique tout à fait différente » (formateur n°5).

Leur objectif n'est pas, ici, à contrario des deux autres groupes, de se représenter leur temps de travail contraint par l'organisation mais de vouloir montrer que le système de rémunération, dans lequel ils sont, ne leur convient pas, ou plus ; parce qu'ils ont, justement, une représentation différente, celle contraint par eux-mêmes. Il ne semble pas qu'ils remettent en cause le temps effectué hors travail, bien au contraire — comme nous le verrons dans l'analyse d'une autre catégorie, c'est là qu'ils puisent leur satisfaction—, mais ils revendiquent une valorisation de leurs productions pédagogiques, celles-ci effectivement réalisées hors temps de travail mais qu'importe.

« c'est sûr quand ils font de la production pédagogique ça prend du temps c'est pas payé ou peu payé c'est peu payé en tout cas par rapport à une heure de formation quand ils sont en face à face donc ça c'est des soucis tout ça » (formateur n°8),

« qu'est-ce qui fait parti du domaine public du GRETA et de ton domaine à toi ça c'est vraiment pas simple sachant que normalement dans les textes que tout document produit pour la structure appartient à la structure (silence) donc en termes de face à face pédagogique si tu veux, quand tu fais une heure de face à face

pédagogique tu as une heure de décomptée c'est-à-dire que tu as une heure de préparation et cette heure de préparation elle t'a été donnée pour créer des outils pour corriger des copies, donc tes outils ils t'ont été payés donc à partir du moment où ils ont été payés ils rentrent dans le giron public du GRETA de la structure ils peuvent être utilisés par un autre » (formateur n°21),

« effectivement il a un peu de réticence il dit mes outils partent dans d'autres GRETA heu gratuitement c'est pas normal et il a raison bon quelque part » (formateur n°35).

Le système ne leur convient pas, mais tout ce travail réalisé hors temps de travail effectif est assumé car consciemment choisi :

- « ça ne m'ennuie pas de m'investir de ce côté-là et du côté technique c'est moi qui décide je suis pas obligé de faire » (formateur n°6),
- « au plan de la réflexion pédagogique ça ça m'intéresse mais dans la réalisation concrète non je ne suis pas prête après » (formateur n°14),
- « y'a un certain cadre et moi peut-être qu'à leurs yeux je déborde un peu mais bon d'un autre côté je ne vais pas me priver de ce plaisir de rechercher des trucs qui m'intéressent » (formateur n°10),
- « c'est une passion c'est-à-dire que pour moi c'était un hobby plutôt qu'autre chose pendant mes premières années de formateur c'était plutôt un hobby je faisais de la programmation pour m'amuser et puis je l'ai intégré dans mon [activité NDLR], mais c'est ce que je disais tout à l'heure c'est pas sur mon contrat de travail, sur mon contrat de travail je suis formateur à 100% on peut pas me donner une autre étiquette que celle de formateur » (formateur n°24).

Enfin, un formateur revient sur la notion chronophage des TIC : « c'est clair il y a encore des craintes comme cela et puis c'est un investissement en temps terrible ça demande du temps, quand on se met dans des projets comme cela on sait quand on va passer du temps pour des réunions mais on ne sait pas combien de soirées on va passer à mettre en place telle ou telle chose à affiner tel ou tel outil à mettre en place tel ou tel support » (formateur n°10).

I-4 Créations d'outils pédagogiques

Dans les dires des acteurs, il est aisé de repérer les éléments qui suggèrent une activité de création d'outils pédagogiques, qui présentent cette pratique ainsi que la nature de ces supports. Une variable a été créée, à cet égard, pour en dénombrer les formateurs.

Si l'on croise cette variable avec les trois segments déterminés, on obtient le tableau 42. Il apparaît clairement que créer des supports pédagogiques soit une tâche dévolue aux deux derniers segments, les « fonctionnels » et les « experts ». En effet, seuls 2 formateurs, sur les douze que comptent le premier segment des « résistants » (soit 16,7%), émettent des éléments qui suggèrent qu'ils créent des outils pédagogiques. Alors qu'on en retrouve plus de 76% parmi les « fonctionnels » et plus de 58% parmi les « experts ».

Création d'outils pédagogiques	Non réponse	Oui	Non	Total
Segments				
Résistants	66,7% (8)	16,7% (2)	16,7% (2)	100% (12)
Fonctionnels	5,9% (1)	76,5% (13)	17,6% (3)	100% (17)
Experts	41,7% (5)	58,3% (7)	0,0% (0)	100% (12)
Total	34,1% (14)	53,7% (22)	12,2% (5)	100% (41)

Tableau 42 : Nombre de formateurs par segments qui indiquent créer des outils pédagogiques

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 41 observations.

L'analyse des argumentaires des différents acteurs montre des degrés différents dans la conception de supports pédagogiques et donc dans la représentation de cette pratique et de cet outil de travail.

I-4-a Les « Résistants »

La création d'outils pédagogiques ne semble pas être au cœur des préoccupations de ce groupe de formateurs. L'activité, lorsqu'elle est effectuée individuellement, est d'ailleurs décrite comme un «bricolage» sous forme de dossiers papier par l'intermédiaire de photocopie/collage :

- « on va prendre dans des livres des sujets bien particuliers je les complète de documents que je vais récupérer » (formateur n°7),
- « chacun fait ses petits trucs [...] on fait des petites choses dans nos coins » (formateur $n^{\circ}11$),
- « il me fallait plusieurs livres pour avoir quelque chose de bien enfin qui me plaisait en tout cas donc finalement j'ai décidé de faire moi-même tous les dossiers comme ça au moins je travaille avec des choses que je connais que je maîtrise et puis que je peux mettre à jour en permanence régulièrement donc dossiers papier » (formateur $n^{\circ}15$).

En outre, cette activité, si tant est qu'elle soit considérée, serait plutôt spécifique d'une activité collective. En effet, certains regrettent leur début au GRETA où ils construisaient ensemble, toute l'équipe de formateurs, les supports pédagogiques :

- « j'ai eu la chance d'en profiter au début dans les années 90 [...] il y a eu de l'embauche de formateurs, de nouveaux formateurs aussi, il y a eu un mouvement collectif pour essayer de créer de nouveaux outils [...] Alors moi je suis contente que le CAP au niveau de la VSP [change] j'espère qu'il va y avoir des équipes, on va se rencontrer quoi, parce que, c'est nouveau» (formateur n°29),
- « Qui dit production pédagogique dit produire des choses qui servent à tout le monde du moins pour les gens qui font les mêmes choses [...] il n'y a pas des groupes de production pendant un moment ça existait mais au niveau académique, DAFCO, qui organisait et puis là c'est tombé à l'eau » (formateur n°11)

I-4-b Les « Fonctionnels »

Les formateurs ne semblent pas avoir la même définition, et par conséquent pas la même représentation de ce qu'est un outil pédagogique. Dans ce groupe se côtoient deux types d'outils pédagogiques.

On retrouve ici encore, l'activité de « bricolage » mais d'une nature différente. En effet, l'activité, telle que décrite précédemment, est maintenant réalisée à l'aide des TIC. On va sur Internet, on télécharge et on modifie, à sa convenance, le document via le logiciel de traitement de texte.

« Internet, ça c'est une véritable richesse ça a révolutionné notre manière, notre conception notre manière de concevoir les outils parce que bon là on va chercher une foule de documents [...] on peut aussi le faire maintenant de manière léchée, parce que traitement de texte parce que Excel » (formateur n°16),

« j'ai utilisé les supports FOAD de Bordeaux [...] sur Internet, et j'ai copié le fichier et j'ai remanié au format Word » (formateur n°31),

« je vais recherché sur des sites de l'Education Nationale où il y a des gens, des profs qui mettent tout simplement en ligne des bouts de cours des outils, des exercices c'est plutôt ça que je recherche [...] comme cela je peux en prendre un bout s'ils le mettent là c'est qu'ils le mettent à la disposition de tout le monde, parfois c'est même un groupe de recherches qui a travaillé dessus donc là c'est encore plus à disposition c'est pour que les gens se servent » (formateur $n^{\circ}27$).

Pour ces « techno-bricoleurs », appelons-les ainsi pour les différencier de l'activité « bricolage » (manuelle) du groupe des « résistants », l'activité création d'outils pédagogiques est réalisée dans un système de formation individualisée fondé sur la pédagogie de la médiation, il s'agit donc :

de s'adapter au public : « de toute façon ce qu'on peut tirer de certaines oeuvres c'est pas forcément adapté au public que l'on a parce qu'on a quand même des gens qui savent à peine lire et écrire parfois même parfois qui savent ni lire ni écrire donc déjà au niveau des supports on galère il faut s'adapter à tout ça » (formateur n°22).

et de faire « des outils d'autoformation pour que les stagiaires n'aient pas besoin [du formateur] quand ils sont en formation [...] je pense qu'il est bon quand même qu'un formateur apprenne à concevoir, parce que c'est lorsqu'on conçoit qu'on se rend compte des difficultés que peuvent rencontrer les gens, quand on le conçoit on essaie de retraduire un petit peu ses idées qu'on a trouvées et de les rendre plus simples » (formateur n°34),

« il a fallu que je refasse il faut s'adapter à son public bien sur et puis le temps a passé et moi à chaque fois je refais [...] créer des outils, j'ai toujours aimé ça, mais c'est vrai que dès qu'on a parlé d'entrée et sortie permanentes ça m'a paru un monde, parce que c'est un monde à créer quand même, je vois les techniques de recherche d'emploi même si c'est pas sorcier mais pour que quelqu'un soit suffisamment autonome et lui faire des outils pour qu'il arrive à être autonome là-dessus et bien il faut réfléchir » (formateur n°23).

I-4-c Les « Experts »

Dans ce groupe, l'activité création de supports pédagogiques se pense sous un angle nouveau, celui d'une lisibilité, d'une visibilité par ses collègues ou ses pairs. En effet, dans ce qu'il est courant d'appeler la pratique traditionnelle des formateurs, les supports pédagogiques ont une visibilité très restreinte. Chacun utilise, pendant ses plages de formation, les supports qu'il veut, comme il le veut. Dans le cas de la FOAD, ce n'est plus la même chose. Les outils sont déposés sur une plateforme, à destination des apprenants, mais également à disposition des autres formateurs, qui peuvent ainsi émettre une opinion. Et, il semble que ce ne soit pas si simple, pas si facile à assumer pour un formateur : « là ils doivent formaliser quelque chose que tout le monde va voir sur une plateforme (rires) rien que ça déjà c'est, tout le monde y a accès après (silence) [...] quand on a un contenu à mettre je pense que peut-être on se dit mince est-ce que ça va et c'est vrai je vois je vois heu bon je parle de la communication parce qu'il y avait un petit souci par rapport à ça, un formateur qui avait tout fait qui avait dit OK j'ai tout fait, qui a été complètement déstabilisé par quelqu'un d'extérieur qui a dit oui mais on ne peut pas faire ça » (formateur n°8).

Cela rejoint la préoccupation des formateurs/animateurs de centre de ressources, dont une des missions —la capitalisation des outils pédagogiques— est relativement difficile à mettre en œuvre : « aussi on n'est pas forcément très clair aussi sur ce qu'on entend derrière sur production pédagogique [...] c'est un problème parce que les personnes ont beaucoup de mal à se séparer de leur production » (formateur $n^{\circ}5$).

En effet, on est, ici, dans des supports censés être mis en ligne, ce qui suppose un format particulier et donc une maîtrise d'outils relativement conséquente, et qui plus est, d'outils particuliers : « et puis il y a le côté un peu plus technique heu par exemple il y avait un chapitre trois j'ai fait un truc en flash » (formateur n°6), « c'est un logiciel qui permet de créer des outils en ligne qui n'est pas trop mal [...] de voir et de comprendre comment mettre en ligne des outils tout en gardant une certaine taxonomie par rapport à l'apprentissage pas simplement du cours et des exercices donc on avait fait un choix à ce niveau-là de pouvoir amener la personne à travers les différentes pages qu'ils allaient défilées de monter lui-même son cours donc tu vois d'avoir une certaine entrée autre que cours et exercices, tests et QCM » (formateur n°21).

En outre, les outils sont également conçus avec en arrière plan l'interdisciplinarité et/ou l'éducabilité cognitive : « je pensais c'était utile pour eux d'aller chercher un site en anglais, de comprendre et de faire le petit bout de code pour faire ce qu'il voulait faire donc, avant ça il faut, j'ai préparé déjà les scripts pour facilement, pour voir les traductions de mots les mots qui sont importants dans ces pages » (formateur $n^{\circ}6$),

« moi j'ai travaillé pendant pratiquement sept huit ans à produire des documents pédagogiques adaptés, avec toujours, enfin, adapter à la pédagogique de la médiation toujours avoir en toile de fond donc du disciplinaire mais qui vise quand même l'apprendre à apprendre derrière » (formateur n°10).

I-5 Notion de partage d'outils pédagogiques

Cette notion de partage d'outils rejoint, et est très largement concomitante de celle de la création d'outils. Toutefois, en la différenciant, il apparaît de nouveaux éléments pour l'étude des interactions qui nous intéresse. On constatera une évolution dans la définition, la représentation de cette notion de partage d'outils et la manière de l'appréhender en fonction du segment, en fonction du groupe d'appartenance.

I-5-a Les « Résistants »

Le souhait de pouvoir partager ses outils et sur ses outils, est très minoritairement évoqué dans les discours des formateurs de ce groupe. Et quand il l'est, l'impossibilité de le réaliser est alors objecté par un sentiment de jugement de la part des formateurs : « le partage d'outils c'est important il y a certains formateurs qui le font pas systématiquement [...] on pourrait améliorer cette façon de tout simplement, ouais de s'autoformer entre nous quitte à observer un collègue de travail pendant ses heures de cours ça peut être intéressant aussi prendre un petit peu les choses comme ça se donner les conseils mutuellement [...] pour certains formateurs, il y a le refus parce qu'eux ils se sentent observés mal à l'aise il va y avoir des notes de prise sur ce qu'ils vont faire et ce n'est pas toujours facile (silence) » (formateur n°7).

Néanmoins, il est difficile d'affirmer que les formateurs de ce groupe ne partagent pas, car certains précisent qu'ils le font; mais avec quelqu'un « de confiance », quelqu'un dont ils savent quelle utilisation sera faite de leur support et surtout quelqu'un dont ils connaissent et apprécient l'intégrité, l'honnêteté. « On a échangé plus après sur les outils de travail, le fait que l'on se connaisse bien enfin mieux qu'on est appris à se connaître, on s'est fait confiance et on a commencé à échanger, je dirais que si j'ai, il faut que j'ai une certaine confiance, de comment va être utilisé le document que je lui donne, à qui que ce soit, et il faut pas qu'il y ait de malhonnêteté en dessous et ça dépend mais voilà mais au GRETA je dirais on sait pas échanger » (formateur n°29).

I-5-b Les « Fonctionnels »

Dans ce groupe aussi, on reconnaît qu'il est difficile d'échanger, de partager : il y a toujours cette peur du regard critique sur son travail :

- « Bah j'ai quand même beaucoup donné et j'ai pas beaucoup reçu donc, heu je suis prête à partager, moi j'ai donné hein, j'ai donné, c'est-à-dire que ce sont des choses qui, que j'ai fait circuler à des personnes nouvelles qui rentraient dans la structure, j'ai pas eu trop de retour voilà, ça c'est une question d'individu » (formateur n°36),
- « Ça dépend avec qui » (formateur n°32),
- « Parce qu'on pense toujours que ce que l'on fait est toujours beaucoup mieux que ce que fait le collègue de toute façon et puis moi si j'écris mon titre en vert au milieu de la page c'est bien mieux qu'en bleu aligner à gauche c'est des choses toute bête ça se limite à, c'est ça » (formateur n°20).

Toutefois, par rapport au groupe précédent, nous recensons beaucoup plus de discours de formateurs précisant le partage ou l'échange effectif.

- « J'ai la formatrice là qui est là est intervenue sur l'action [...] l'année dernière, j'ai photocopié tous mes supports tous mes cours et je lui ai tout envoyé parce qu'elle intervenait dans l'urgence elle savait pas par quel bout prendre « est-ce que tu peux me montrer », je lui ai dit « je t'envoie ça vaut ce que ça vaut » et puis après il faut se les approprier quand c'est pas ses outils c'est difficile tu changes tu modifies heu si t'en vois pas l'utilité tu l'utilises pas et puis voilà mais ça c'est pas une pratique courante » (formateur n°22),
- « ici n'importe quel formateur arrive il a accès à tous les documents moi je dis vous pouvez prendre et tout » (formateur n^23),
- « les formateurs contractuels qui sont ici, heu m'ont tout de suite accueilli en me montrant leurs outils, [...] donc moi quand il les a mis à disposition j'ai dit oh c'est super attends je vais t'en donner quelques autres que j'ai mis à disposition et qu'on utilise tous » (formateur $n^{\circ}33$),
- « Moi je les partage sans problème, on s'échange des trucs » (formateur n°34),
- « tout ce que j'avais créé je leur ai mis à leur disposition sans problème » (formateur n°37).

I-5-c Les « Experts »

Le partage apparaît, pour ce groupe, comme une action triviale, faisant partie intégrante du quotidien du formateur : « oui c'est évident si je me retrouve à avoir un bout de formation on va échanger on va être mutualisateur comme on dit » (formateur n^2 1).

En outre, l'argumentaire est relié aux TIC : « c'est pas dérangeant de partager au contraire, c'est ce qu'on voit dans le travail collaboratif le partage c'est quand même un enrichissement parce que ce n'est pas le partage qui dit tiens il faut faire ça, c'est le partage, tiens j'ai fais ça et tu me dis ce que tu en penses et t'améliores et tout ça » (formateur $n^{\circ}8$),

« en fait ce que je m'efforce de faire maintenant c'est de formaliser les contenus de formation les progressions de façon à ce qu'ensuite on puisse les mettre peut-être en service dans des formations à distance (silence) » (formateur n°13).

A cet égard, et dans ce groupe uniquement, la notion de partage est étroitement liée avec celle du droit d'auteur et de sa négociation marchande (déjà évoquée dans les variables précédentes) :

« je dirais ce qu'il faut apprendre à perdre parce que, un formateur s'il ne veut pas partager et, dans la tendance où on va [...] si on veut faire des TICES il y a bien un moment où c'est du libre de droit, enfin c'est pas du libre de droit mais presque on va le déposer à un endroit même si c'est un groupe qu'on connaît qui vient le chercher déjà on va partager ces ressources » (formateur n°12),

« c'est toute la problématique de la mise en ligne d'outils au sein de structure comme les GRETA c'est que, il y a un truc qui n'est pas clair même qui n'est pas clair du tout, c'est que la création d'outils même dans un dispositif individualisé, à partir du moment où toi tu décides, pour pouvoir aider un stagiaire et que tu sais que ça risque d'être récurrent tu risques d'en avoir une quinzaine une vingtaine dans l'année de créer un outil spécifique, et ben cet outil là t'as pas, il t 'as demandé du travail quand même un certain temps de réflexion mais bon t'as pas envie de le mettre dans

l'armoire commune qui appartiendrait au GRETA quoi alors que c'est marqué dans notre contrat, tu voudrais négocier ça en termes de temps » (formateur n°21).

Pour un autre, c'est plus une question d'éducation, d'honnêteté envers l'organisation, d'intégrité personnelle : « pour moi je fais partie d'une entreprise qui me donne des heures de formation ces heures de formations sont doublées d'heures de préparation de cours toutes ces préparations, tous les outils que je prépare dans le cadre de ces préparations de cours sont au GRETA moi ça me paraît évident donc si moi je m'en vais les cours restent là et il y a un autre formateur qui les prend si un autre formateur arrive pendant que je suis là et qui n'a pas le temps on peut échanger, un jour si j'ai un stagiaire pour qui mes outils ne fonctionnent pas et bien je peux prendre les siens [...] ce sont mes outils si moi je m'en vais je les emmène c'est à moi mais ils sont aussi au GRETA donc ce qu'ils en feront c'est pas mon problème » (formateur n°24).

Une autre représentation du métier de formateur apparaît également dans ce groupe : « Maintenant c'est vrai que de plus en plus les contenus de cours vont être de plus en plus publics donc heu ça les formateurs commencent à en être conscients c'est-à-dire qu'au niveau des contenus on trouve tous les contenus qu'on veut sur Internet partout donc heu en fait c'est pas trop là que se joue la différence la différence c'est vraiment au niveau de la pédagogie l'accompagnement des stagiaires etc. mais bon la notion de guide d'apprentissage traduit bien ça en fait, un guide d'apprentissage c'est un c'est un outil qui permet au stagiaire de de trouver tout ce qu'il lui faut pour apprendre à acquérir une notion donnée et donc un guide d'apprentissage va lui indiquer toutes les ressources auxquelles il peut accéder lui indiquer un certain nombre d'activité à réaliser et bon en finissant par une évaluation de ce qu'il a fait et le guide d'apprentissage donc renvoie sur des ressources existantes donc le rôle du formateur c'est plus tellement d'écrire ses ressources et ses supports de cours parce que ça peut être des livres, des sites Internet je veux dire des contenus il y en a tellement que c'est pas ça la valeur ajoutée du formateur, la valeur ajoutée du formateur c'est vraiment guider le stagiaire à travers toutes ces ressources là et lui dire c'est cette ressources là qui est importante qu'il faut étudier, s'approprier et il faut faire telle ou telle activité pour acquérir telle compétence relative à cette ressource et donc je crois que ce travail d'accompagnement est beaucoup plus important que le support de cours lui-même » (formateur n°35).

I-6 Connaissance, implication, participation aux projets, aux Dispositifs FOAD

I-6-a Les « Résistants »

Il est un trait commun à ce groupe d'acteurs : la méconnaissance du dispositif FOAD et de la FOAD en général :

- « il y a pas eu d'information de tout le personnel claire et nette » (formateur $n^{\circ}11$),
- « j'en sais pas grand chose, (soupir) je pense que c'était pour essayer de former les gens individuellement » (formateur n°29),
- « Rien du tout » (formateur $n^{\circ}40$), « non, j'entendais le mot mais bon, c'était pour moi une nébuleuse, c'est encore » (formateur $n^{\circ}9$),
- « très peu d'informations sur Ceviform, je ne sais pas de quoi il s'agit j'ai eu vaguement une vague idée » (formateur n°18),
- « aucune idée, je ne peux pas juger, je ne sais pas » (formateur $n^{\circ}2$),
- « la formation [du dispositif FOAD] c'est un mot qui est complètement inconnu » (formateur $n^{\circ}7$),
- « Ben on a eu une réunion où on on en a parlé il n'y a pas très longtemps, heu c'est innovant, » (formateur $n^{\circ}30$).

Corrélativement, et à nouveau, on retrouve tout un discours négatif sur la FOAD, sur les dispositifs techniques en général :

- « j'ai eu très peu d'informations [...] je ne vois pas pourquoi on viendrait au GRETA des Ardennes si on pouvait faire à distance pourquoi pas aller à Cambridge » (formateur $n^{\circ}17$),
- « ce n'est pas très clair dans mon esprit comment je vois ça , je vois ça comme c'est quelque chose qui a l'air d'être assez lourd, mais par contre qui rapporte de l'argent » (formateur $n^{\circ}11$),

« on entend aussi des choses [...] ça n'avance pas on a du mal ça va pas ça va pas les délais, ça a l'air de rouler pas si bien que ça, ça pompe beaucoup de temps et d'énergie » (formateur $n^{\circ}11$),

« souvent heu ils me parlaient un petit peu de leurs heures des soucis qu'ils avaient justement sur les formations à distance parce que ça leur demandait énormément de préparation de corrections etc. » (formateur n°7),

« il y a beaucoup de problèmes de mise en place, mon collègue a voulu se connecter plusieurs fois parce qu'il y avait un module de présentation d'Internet, visiblement sur [le dispositif FOAD] et ça a toujours bogué » (formateur n°29).

D'une manière générale, on peut affirmer³⁵ qu'ils ont tous été informés, formellement par courrier et lors de réunions collectives (spécifiques au dispositif FOAD ou non), mais les formateurs de type « résistant » n'ont pas été très pro-actif : « moi étant heu déjà sollicité sur pas mal de choses mais je pense que ça pas été enfin ça a été proposé je pense que chaque formateur qui aurait voulu participer à ce projet pouvait le faire » (formateur n° 7),

« oui j'ai dis oui bon d'accord OK et puis bon rien ne venait je ne sais pas ce qu'il fallait faire on entend parler à droite à gauche de choses mais bon j'ai laissé tomber [...] après j'ai laissé parce que je n'ai pas été forcément très resollicité bon bah c'est tout quoi j'ai laissé tomber et puis j'ai, j'aime pas, c'est quelque chose qui ne me séduit pas cette formation à distance, j'ai du mal, déjà j'ai du mal avec l'outil informatique (rires) » (formateur n°11),

« ça ne m'intéressait pas trop donc je n'ai pas été très avenante disons je ne sais pas si on m'a demandé directement mais j'ai laissé comprendre ce que je pense de la formation à distance » (formateur n°17),

« l'impression que souvent on travaille un peu pas dans l'urgence mais les gens qui sont bien imprégnés de tous ça que pour eux c'est tellement évident ce que l'autre fait et moi j'ai l'impression que je suis à des années-lumière » (formateur n°9),

_

³⁵ Selon la direction des GRETA, ils ont tous reçu un courrier présentant le ou les dispositifs et les conviant à une réunion d'information. Puis plusieurs réunions collectives ont été ensuite organisées. Cette information a été recoupée avec les entretiens

« Ben quand on fait nos réunions institutionnelles on est quand même informé des choses et après on retourne chacun sur notre bassin et le quotidien reprend quoi » (formateur n^28).

L'argumentaire des formateurs de ce groupe reporte la responsabilité du choix sur le (ou les) CFC qui a (ou ont) choisi délibérément certains formateurs et pas eux :

« j'en étais peu informée effectivement heu parce que ça s'est mis en place et que c'est les CFC qui ont choisi les formateurs et qui ont proposé à tel ou tel formateur « je pense que ça va t'intéresser est ce que tu veux participer ou pas », et je crois que si mes souvenirs sont bons ça s'est mis en place quand j'étais en congé de maternité donc effectivement je suis passée un peu à côté » (formateur n°15),

« c'est tout nouveau pour nous, c'est tout nouveau, et puis bon s'ils ont accepté c'est que ça les intéressait, mais bon on les a sollicité » (formateur n°30).

I-6-b Les « Fonctionnels »

A l'instar du groupe des « résistants », on retrouve quelques formateurs qui ont un ressenti négatif par rapport au dispositif. Toutefois, ce sentiment négatif n'est pas rédhibitoire :

« en fait, je me suis inscrite parce que tout le monde en parle et qu'il faut se former à ça, mais j'ai pas un très bon écho des personnes qui se sont formées donc ça m'encourage pas » (formateur n°22),

« ça m'a paru compliqué pour les publics qu'on accueille [...] j'en voyais pas l'utilité pour notre public » (formateur n^23),

« je voudrais bien essayer de m'y former et être apprenant quoi je sais qu'il y a des choses pour s'autoformer approfondir des choses, quoi, hein, donc que c'est effectivement être en termes utilisatrice mais c'est vrai que c'est une plateforme pour être utilisée à distance à partir du moment où on vous en donne le droit d'accès, mais en même temps je ne pense pas que ça s'adresse à n'importe qui en tant qu'utilisateur, c'est-à-dire utilement il ne faut pas que l'on donne ça à n'importe qui n'importe quels stagiaires de CAP qui sait à peine se servir d'un clavier quoi,

Internet quoi, et il faut être autonome quoi, je pense avant de le laisser au stagiaires » (formateur n°27),

« l'enseignement à distance ça me paraît ardu parce qu'il y a la barrière de la machine et ça ne m'intéresse pas et puis parce que j'aime bien ce que je fais ici et je n'ai pas trop envie de me lancer dans des trucs à l'extérieur et quitter une partie de mon travail que je fais là » (formateur $n^{\circ}1$).

Globalement, tous les acteurs de ce groupe, même les formateurs un peu rétifs, font état d'une connaissance assez fine du dispositif et des protagonistes qui ont construit le système ou qui y participent :

- « Alors cette plateforme elle a été montée, c'était un groupe de travail académique c'est piloté par la DAFPIC heu donc c'est il y a eu des personnes qui ont été identifiées pour mettre en place cette plateforme bon c'est [formateur X] qui a été repéré heu qui a eu donc une mission académique et cette plateforme a été mise en place et est opérationnelle depuis le mois de janvier 2004 [...] » (formateur n°25),
- « ça va être des formations on line il va y avoir une partie on line et une partie en présentiel, suivant nous ce qu'on va décider de mettre on line ou pas » (formateur $n^{\circ}31$),
- « il faut que je vois comment je peux construire des séquences d'apprentissage avec ce qui existe j'ai aussi des outils papier qui sont complètement transférables rapidement j'ai pas grand chose à faire il faudrait que je trouve le temps » (formateur n^2 0),
- « il y a des formateurs qui se sont greffés dessus qui étaient intéressés par le qui étaient surtout intéressés par le travail à distance et puis je pense que ceux qui sont restés là-dedans c'est ce sont surtout des gens sur qui on peut compter » (formateur n°1).

Parmi ce groupe, certains sont impliqués dans un dispositif FOAD, d'autres non. Néanmoins, tous sont allés vers l'information, sont allés vers le dispositif pour mieux appréhender leur choix de s'y impliquer ou non :

« j'ai dû être informée par les plaquettes [...] on a eu une réunion [...] et donc on se positionnait » (formateur $n^{\circ}3$), « Oui j'ai été sensibilisé j'ai été à deux ou trois

réunions [...] c'est l'expression d'un nouveau moyen de communication etc. j'ai voulu aussi, m'informer participer voilà, donc je suis allé à des réunions, heu, et puis bon voilà être sensibilisé un peu à toutes les plateformes » (formateur n°19),

« il y eut des réunions, bah toujours oui bah c'est vrai sur ces différents programmes qui se mettent en place on fait des petites réunions d'informations, on explique je vous dit, on était allé visiter un site [d'un autre GRETA] qui faisait de la FOAD et puis voilà » (formateur n°32),

« il y a eu des réunions pour nous présenter le dispositif etc. [...] on a eu des réunions assez régulièrement pour nous tenir au courant de l'avancée du projet et, oui non non, on est relativement bien informé à ce niveau là » (formateur n°41),

« tout le monde peut y participer je me souviens de réunions où on était une quarantaine donc les gens qui étaient volontaires y allaient d'ailleurs, il y en avait beaucoup plus il y a un an et demi que maintenant » (formateur $n^{\circ}4$).

L'implication dans le dispositif FOAD est relativement naturelle : « comme je baigne dedans, bien dans la structure j'étais au courant que des choses allaient se faire à distance on avait visité des sites où ça se faisait déjà et voilà, j'ai été aussi contacté avec le, par le rectorat il y a 5, 6 ans déjà quand ils ont voulu commencer, pour produire, des outils spécifiques pour les BTS à distance donc je savais que ça allait se faire quoi et voilà » (formateur n°36).

Le choix de participer ou non s'opère de deux manières différentes, soit il est contraint (contrainte toute relative) :

- par l'organisation, par ses compétences disciplinaires, :
 - « on m'a choisie parce que je suis formatrice référente et comme c'est du travail important on veut le confier à des gens qui sont permanents » (formateur n^31),
 - « Contrainte et forcée (rires) au départ, parce que ça se faisait sur le GRETA sur mes domaines d'interventions donc on m'a proposé heu fortement de le faire, donc je l'ai fait » (formateur n°32),

« on a pris les formateurs qui étaient impliqués dans le BTS et on leur a demandé de collaborer pour la mise en œuvre [du dispositif], voilà c'est tout, ça s'est fait naturellement » (formateur $n^{\circ}34$),

« Ben je crois que ça s'est fait d'une manière naturelle j'étais ici au GRETA formatrice référente de ce BTS, il me semblait normal d'être formatrice référente [au sein du dispositif] » (formateur n°37),

par l'acteur lui-même, par appétence TIC et/ou pédagogique, :

« On m'a sollicité, déjà j'en ai fait partie parce que c'est des gens avec qui je m'entends bien, [...], parce qu'aussi d'un point de vue personnel je voulais être, voilà, je voulais aller découvrir peut-être aussi de nouvelles formes de communication, comme par exemple le travail à distance » (formateur n°19),

« Oui très vite par mon propre choix ça m'a intéressé quand les choses se sont mises en place oui je me suis porté volontaire pour intervenir sur le dispositif » (formateur n°25).

Un seul formateur évoque que le choix puisse être effectué selon les compétences : « peut-être en fonction des compétences, et plus peut-être des disponibilités horaires heu (silence) » (formateur $n^{\circ}16$).

Le discours d'un des formateurs évoque implicitement que les compétences techniques sont réservées à d'autres acteurs, à un autre groupe : « J'en faisais partie, j'étais animateur, même si effectivement, bon moi j'étais animateur mais plus dans le sens, heu, vous voyez communicatif du terme pas pour apporter je dirais ma compétence informatique » (formateur $n^{\circ}19$).

I-6-c Les « Experts »

Ils estiment tous avoir eu l'information soit :

par le biais de réunions formelles :

« Il y a eu deux réunions qui ont été organisées pendant midi par les chefs de projets si on peut appeler ça comme ça, bon qui nous ont expliqués ce que c'était, en quoi ça consistait heu, voilà et nous demander si on souhaitait se positionner ou pas là-dessus, bon ensuite qu'est-ce que c'est, heu c'est un dispositif de formation qui est en partie en présentiel et à distance qui se fait en collaboration avec la région wallonne » (formateur n°5),

« il me semble que tout le monde a reçu un courrier disant pour une réunion d'information [du dispositif FOAD], oui à vérifier mais il me semble quand même que les administratifs aussi un courrier assez large pour une réunion d'information [...] on nous a expliqué ce qu'allait être [le dispositif FOAD] il y a eu des réunions à Chooz, il y a eu quelques réunions où on a été plusieurs à s'être déplacés après par métier on a fait des groupes de travail » (formateur n°8).

par le réseau interne des collègues intra-expert :

- « moi j'ai été informé parce que d'une part j'étais [dans un secteur particulier] » (formateur $n^{\circ}12$),
- « après ce sont des affinités entre les gens » (formateur n°14),
- « moi on m'a proposé de travailler sur ce projet, [formateur Z] on a dû lui proposer de travailler sur la plate-forme » (formateur n°26),
- « il y a des explications c'est des gens avec lesquels il a des affinités professionnelles ou extra professionnelles » (formateur n°14),
- « ils m'ont déjà interpellé parce que, en fait ils avaient déjà défini des contenus en communication, ils m'ont interpellé donc sur ce que j'en pensais le volume d'heures « à ton avis » donc on a discuté de cela et m'ont proposé d'intervenir pour construire le module » (formateur n°13),
- « nous on s'est inscrit là dessus il n'y avait pas de problème vraiment au GRETA, on y est allé nous par choix vraiment personnel » (formateur n°8).

L'implication se fait par appétence des TIC et des connaissances techniques :

- « on m'a dit plusieurs fois que j'étais embauché parce que j'avais des connaissances en informatique » (formateur n°6),
- « ils savaient que j'aimais m'intéresser un petit peu aux choses nouvelles ils m'ont contacté pour voir si je voulais m'impliquer là dedans » (formateur n°10),
- « ça permettait de voir autre chose et de voir une autre possibilité de formation » (formateur n°8),

« dans mon esprit c'est plutôt des gens qui avaient envie d'essayer quelque chose de nouveau » (formateur $n^{\circ}5$).

La participation est entière, et souvent, dès les origines du projet : « je me suis positionnée dès le début » (formateur n°5). Beaucoup plus précise, la connaissance du dispositif FOAD est aussi plus technique. L'implication s'est donc faite :

- tant au niveau technique pour certains :
 - « comme je suis coordonnateur pédagogique de la plateforme » (formateur $n^{\circ}21$),
 - « j'interviens sur la mise en place d'outils de formation en ligne entre autres [...] je suis référent technique [...] Dès le début sur la plateforme [de FOAD] moi j'étais dans le groupe de, c'est pareil c'est toujours la suite, je suis allé chercher des outils de formation à distance, et [la plateforme de FOAD] j'ai commencé par voir d'autres plateformes de téléformation au niveau national, heu toujours chapotée par l'académie et le jour où l'académie a décidé de mettre en place une plateforme de téléformation, on était un groupe de 5 personnes, pour établir un cahier des charges, pour sélectionner une plateforme, sélectionner des outils à mettre dedans » (formateur n°24),
 - « j'étais impliqué dans la mise en place. Au niveau bureautique, en bureautique et ce sont les outils ENI qui ont été choisis qui ont été achetés pour être mis en ligne pour être utilisés en auto-formations » (formateur $n^{\circ}26$),
- qu'au niveau pédagogique pour d'autres :
 - « pour l'instant on a modularisé la première année c'était la modularisation du parcours on a fait le parcours » (formateur n°24),
 - « on a fait le référentiel après on a fait la recherche des formateurs on ne les a pas tous encore on est la formation qui a démarré en premier après le découpage du référentiel on a, découpage du référentiel et découpage à distance et en présentiel des heures par module et tout ça et donc ça demandait pas mal de travail on a commencé à interpeller des personnes dans la maison sur certains modules » (formateur $n^{\circ}8$),

ou les deux pour un formateur, coordonnateur de l'ensemble du dispositif: « je me suis retrouvée un peu à la conjonction de différents facteurs bon justement la pédagogie, l'informatique le fait que j'ai participé au groupe académique donc tout naturellement j'ai été amenée à m'intéresser à ça le GRETA [...] s'est positionné pour être site expert et moi j'étais vraiment au croisement des différents dispositifs donc tout naturellement je m'en suis occupée parce que ça me passionne [...] Ben parce que moi j'aime bien tout ce qui évolue tout ce qui va de l'avant et heu bon la formation traditionnelle bon même si elle est pas trop traditionnelle chez nous parce qu'elle est déjà individualisée qu'on prend vraiment en compte la personne mais bon j'avais vraiment envie d'explorer une autre piste et de voir si on pouvait aller plus loin donc la FOAD pour moi c'était une piste intéressante donc j'avais vraiment envie de de voir un petit peu ce que ça donnait en pratique » (formateur n°35)

Si la réflexion dans ce groupe est relativement d'ordre technique ou pédagogique, le dispositif est également réfléchi en termes stratégiques pour l'organisation et donc sur un type de réflexion plus globale : « Je pense que le centre de ressources à un certain moment donné va devoir se positionner dans la formation à distance si on veut mettre réellement de la formation à distance au GRETA donc est-ce qu'à un certain moment il est un relais une tête de réseau heu il est un centre d'examen on peut imaginer que, plein de choses différentes on peut imaginer des dispositifs différents qui incluraient à la fois de la formation à distance et à la fois également le centre de ressources mais c'est vrai que c'est intéressant et notamment ce projet, et ça nous permet de travailler avec une plateforme, on peut se poser des questions nous à l'interne par la suite si on veut mettre en place une formation à distance est-ce que l'on sera obligé de passer par ce genre d'outils ou pas c'est ça aussi » (formateur n°5).

Dans ce groupe, on se reconnaît, on s'entraide, et on resserre le lien en excluant ceux qui n'en font pas partie ; le tout justifié par un discours aux couleurs du management de projet : « ça commence à marcher parce qu'au début ça ne marchait pas du tout

non non, parce que c'était mal construit mauvais groupe projet et après en ciblant, ils ont essayé de trouver des gens qui étaient plus compétents [...] il y a un enseignement à tirer du premier groupe projet c'est qu'il avait mal choisi ces formateurs, le groupe projet est important, en fait aujourd'hui il y a un coordonnateur par projet » (formateur $n^{\circ}12$).

I-7 Discours sur / Relations avec - les CFC

I-7-a Les « Résistants »

Pour le groupe des « résistants », le CFC a une fonction, qui, selon lui, est peu assumée par les CFC, celle de commercial :

« ça a un rôle essentiellement commercial, c'est vrai qu'on a un fonctionnement entreprise privée donc on doit décrocher des marchés de formation à l'extérieur, démarcher des entreprises véhiculer une image positive toute la partie com commerciale qui, pour moi le CFC doit avoir ce rôle, oui vraiment un représentant du GRETA à l'extérieur » (formateur n°15),

- « pour moi un CFC c'est le commercial du GRETA » (formateur n°28),
- « il est responsable de son secteur d'activité, il fait du commercial » (formateur $n^{\circ}30$),

« Alors les CFC, ils ont une mission de, pour moi ce sont avant tout des commerciaux, enfin ça devrait être des commerciaux heu parce que c'est un peu les personnes qui doivent aller démarcher les entreprises ou les services publics pour trouver des clients pour essayer de faire rentrer des formations » (formateur n°11).

Ils caractérisent également une autre fonction, celle relative à tout ce qui va être coordination de l'ingénierie :

« et puis une fois que cette formation là est là, ils ont décroché un marché, c'est de mettre en place l'organisation, de cette formation, c'est-à-dire, faire un projet financier et pédagogique avec l'aide des formateurs qui sont pressentis » (formateur $n^{\circ}11$), mais aussi coordination ou animation de l'équipe pédagogique :

« c'est compliqué, il devrait animer une équipe pédagogique, je pense qu'ils sont plutôt sur la recherche de marché et la réponse d'appel à projet il faudrait pas s'en contenter, se contenter de répondre à des appels à projet mais aussi démarcher dans des entreprises ce qui sous-entend aussi un bon réseau, un bon partenariat, et puis de se déplacer, de se bouger, c'est l'étape commercial » (formateur n°29),

« un côté un peu plus, pas meneur d'équipes mais, limite DRH » (formateur $n^{\circ}15$), « c'est toujours nous qui allons voir les quand quelque chose ne va pas, vous voyez ce que je veux dire il faudrait qu'on nous suive un peu plus de près » (formateur $n^{\circ}30$).

Est évoqué ici le sentiment d'une non-relation entre eux et les CFC.

Le statut indéfini des CFC est très bien défini par les « résistants » : le CFC est un supérieur hiérarchique sans l'être. Les formateurs dépendent du Président et du Recteur ; le CFC n'est pas sous l'autorité du Président, il est mis à disposition par la DAFCO, il dépend du DAFCO. Le lien hiérarchique est relativement indéterminé. Le formateur « résistant » le présente comme un supérieur hiérarchique sans Pouvoir : « on ne sait pas, c'est des fonctions avec des niveaux de responsabilité mais personne ne dépend directement d'un supérieur à part le président qui est vraiment au sommet donc que, CFC il y a donc, il y a quand même tacitement un rôle de superviseur entre guillemets non pas c'est pas des chefs au sens chefs comme on l'entend dans le privé » (formateur n°15),

« ils sont coincés dans un statut qui fait que par rapport à l'académie, ils ont des missions des fonctions » (formateur n°28),

« je ne les considère pas comme vraiment un supérieur hiérarchique mais plus comme quelqu'un qui est présent pour heu heu je dirais nous aider et puis communiquer et informer sur tout ce qui se passe autour du GRETA » (formateur $n^{\circ}7$).

Bien qu'il ne soit pas considéré comme le supérieur hiérarchique, le CFC tranche, décide, demande des justifications... comme les fonctions d'un supérieur hiérarchique le préconisent : « le thème de la discorde ça devait être au sujet d'heures de formation qu'avaient pas été comptées tout simplement parce que le CFC

n'avait pas jugé bon de compter ces heures là, c'est du travail que le formateur a réalisé qu'il souhaite justement être rémunéré et qui peuvent pas se faire heu c'est souvent des conflits » (formateur n° 7).

Ce groupe de formateurs développe tout un discours de type « *c'était mieux avant* ». Avant, selon eux, il était aisé de caractériser leurs missions objectant qu'aujourd'hui il n'en est plus ainsi; ça a évolué. Les CFC ont changé; les relations sont différentes:

« donc lui, il assurait je dirais la partie commerciale c'est-à-dire la partie commerciale, et moi j'étais là pour répondre aux besoins techniques (silence) et on montait des plans de formation on faisait des propositions de formation » (formateur $n^{\circ}2$),

« c'était pour moi plus clair il y a quatre ou cinq ans je pense il y avait une zone qui a toujours été floue, mais c'était quand même plus clair que maintenant je n'arrive pas à cerner réellement le rôle du CFC [...] je les connaissais plus, on travaillait plus ensemble et c'est surtout parce qu'on travaillait plus ensemble qu'on ne le fait maintenant la plupart des CFC qui sont ici je les connais très très peu [...] là où je me trouve j'ai l'impression de ne pas avoir de CFC ou de travailler sans CFC, j'ai pas l'impression réellement de, qu'un CFC me serve à quelque chose » (formateur $n^{\circ}18$),

« on avait des CFC qui étaient présents hein quand j'ai commencé qui étaient fort intégrés qui étaient vraiment animaient l'équipe qui étaient souvent là » (formateur $n^{\circ}17$).

Les seuls qui travaillent en collaboration directe avec les CFC sont les formateurs/coordonnateurs, formateurs ayant une fonction de coordination et donc de gestion du planning des formateurs : « Alors le CFC, bon a connaissance de l'action qui est à monter et lui il va rédiger la trame du contenu et d'un point de vue pédagogique il va me solliciter pour avoir mon avis et compléter éventuellement et moi suivant la disponibilité des formateurs sur le bassin ouest on va voir ensemble quels formateurs on va mettre en priorité » (formateur n°28).

La conclusion reviendrait à un formateur, qui présente les relations avec les CFC sous une forme contradictoire : « on a l'impression qu'il y a une scission entre les CFC et nous hein est-ce parce que leur mission elle n'est pas la même, c'est-à-dire qu'eux doivent développer beaucoup plus en amont et nous on est, on a, il y a quelque chose qui ne va qui ne va pas il n'y a pas, il y a, il manque un lien, pas parce que, parce qu'on parle, on échange mais mais c'est pas un lien qui créé qui produit qui fait avancer c'est un lien très superficiel » (formateur n°9). C'est comme s'il y avait un lien sans qu'il y en ait, on échange sans échanger, il y a une scission, mais il y a des liens...

I-7-b Les « Fonctionnels »

Ce groupe développe, également, un discours sur les fonctions commerciale et d'animation d'équipe du CFC, en utilisant un autre vocabulaire plus proche de celui d'une entreprise :

« pour moi un CFC c'est un développeur [...] il doit nous rapporter de l'argent c'est ça son rôle il doit avoir un rôle politique (silence) et nous on doit travailler en équipe avec lui, c'est une équipe on doit travailler en équipe avec lui » (formateur $n^{\circ}1$),

« le CFC, il va à la pêche aux infos, il fait redescendre les infos, il doit s'arranger aussi en fonction du marché du travail dans les entreprises, savoir justement détecter les besoins de façon à adapter des nouvelles formations et, c'est en réunion de travail que l'on peut voir qui fait quoi et qu'est-ce qu'il faut etc [...] le CFC c'est un commercial avant tout » (formateur n°3),

« bah normalement leur fonction est commerciale auprès des entreprises, et bien là c'est d'arriver à faire émerger les besoins des entreprises je crois que, de façon à travailler sur la mise en place de modules, de groupes de formation, qui correspondent vraiment au besoin de l'environnement je dirais là ils sont vraiment tournés vers l'extérieur, pour ensuite mettre en place un groupe de travail sur la conception de nouveaux modules, là je dis dans l'idéal » (formateur n°4),

« le CFC, lui il a plutôt un rôle de de technico-commercial donc c'est-à-dire que lorsque j'ai un contact avec l'extérieur, un client par exemple qui nous contacte, une

entreprise un salarié, a besoin d'une formation [...] le rôle du CFC ça va être de, d'assurer les financements » (formateur n°16),

« un ambassadeur du GRETA sur le terrain, puisque les CFC ont une vocation commerciale le CFC, ouais peut-être animateur d'une équipe » (formateur n°19),

« le CFC, c'est celui qui doit assurer heu le développement du GRETA c'est un agent de développement c'est un commercial on va dire, un agent de développement heu heu le CFC a pour mission de prospecter d'essayer de ramener des marchés [...] ce sont nos commerciaux » (formateur n°25).

A contrario du groupe des « résistants », on ne retrouve pas d'argumentaires sur l'indétermination du statut, du rôle, de la position hiérarchique du CFC. Est développé, très minoritairement, le discours passéiste : « on sait ce qu'on perd on ne sait pas ce qu'on retrouve, avant oui on avait des CFC enfin ceux que j'ai connus ça bougeait il y avait plus d'infos, des réunions de travail, ils allaient chercher du boulot en entreprise » (formateur n°3).

Le CFC est, également, évoqué en acteur fantôme de l'organisation :

« si on prend les CFC, ils brillent par leur absence » (formateur n°20),

« c'est vrai je ne le vois pas souvent [...] j'ai pas de relation avec lui, après c'est vrai qu'on se trouve pas forcément ensemble au même moment sur le site quoi on est amené à être à l'extérieur ou on est pas là et lui bah c'est pareil, il doit démarcher il a des réunions donc il n'est pas souvent là et puis des fois où il est là il est souvent occupé à travailler sur des dossiers donc heu c'est pas un lien direct pour moi » (formateur n°22),

« je dirais que les conseillers sont tellement peu présents » (formateur n°23).

A ce discours significatif d'une relation difficile avec le CFC s'en ajoute un autre, révélateur du poids du facteur économique sur le formateur :

« c'était le CFC qui lui par rapport à une mission faisait appel à des formateurs repérés c'est-à-dire susceptibles d'avoir comment de posséder les compétences pour répondre à sa mission [...] depuis deux ou trois ans le paramètre économique et

financier oblige ce sont des missions qui m'ont été finalement imposées je n'avais pas le choix finalement de faire on va dire, la fine bouche » (formateur $n^{\circ}16$),

« ici on a toujours l'impression que, en début d'année chaque conseiller en formation va faire son marché, [...] mais, donc c'est vrai qu'on est aussi tributaire des actions de formation qui sont en œuvre » (formateur n°19).

Alors, qui du CFC ou du formateur propose, souhaite, décide l'implication, la participation dans un dispositif ? :

« ça se passe en fonction des demandes des modules qu'on veut mettre en place et ce sont les formateurs intéressés qui travaillent en partenariat avec le CFC» (formateur $n^{\circ}25$),

« en général quand il commence à y avoir des projets des choses qui commencent à mûrir pour eux ils commencent à nous avertir en disant voilà il y a quelque chose qui va se mettre en oeuvre si ça se fait en aura besoin d'untel untel untel sous cette forme » (formateur n^2 7).

On retrouve à nouveau, comme pour la variable précédente et pour ce groupe, une négociation contrainte entre des critères économiques et la subjectivité du CFC, car « dans la pratique les CFC restent aiment être bien maître de leur petite structure » (formateur $n^{\circ}36$).

I-7-c Les « Experts »

A l'instar des deux autres groupes, le groupe des « experts » définit aussi les fonctions commerciale et de coordination d'une équipe du CFC :

- « les CFC, je les vois plus comme des personnes qui managent des équipes (silence) et qui vont vendre de la formation à l'extérieur » (formateur n°5),
- « ils devraient plutôt être sur l'extérieur » (formateur n°8),
- « ce serait le conseiller en formation continue qui devrait justement à mon avis se charger de ces parties investissements, je pense que ça revient quand même dans ces charges, je pense qu'il est là pour alimenter le centre donc nous alimenter en client c'est pas à nous de les chercher les clients » (formateur n°12),

« pour moi ses fonctions c'est, c'est la relation avec l'extérieur avec les clients qu'ils soient privés ou publics, il fait de l'écoute client il analyse son marché etc [...] il veille à l'équilibre financier de sa structure et normalement il ramène du grain à moudre pour la bonne vie » (formateur n°14).

L'argumentaire de ce groupe caractérise un CFC comme quelqu'un qui doit prendre de la distance, du recul, faire des analyses prospectives —les tâches relatives à la fonction de conseiller—:

« et puis par rapport à une équipe un médiateur, c'est important qu'il y est quelqu'un qui ait une vue d'ensemble déjà plus que nous qui avons le nez dans le guidon [...] le CFC doit avoir une vision pour moi une vision plus large quoi pas que sur son secteur parce que tout s'imbrique » (formateur n°8),

« entre l'offre et la demande il a sa place (silence) il a ses contacts aussi par rapport à son réseau il y a aussi un réseau académique parce qu'à partir de là, il travaille en relation avec je dirais avec le réseau académique mais aussi les choix politiques donc, il participe aussi quelque part au choix politique et au choix stratégique du GRETA en matière de développement de l'offre de formation » (formateur n°13),

« les gens qui font des études de marché et qui voient vers quoi il faudrait s'orienter ça chez nous je crois qu'on n'a pas c'est pas clair, » (formateur n°12)

La polémique du rôle, de la place du CFC, au sein de l'organisation semble, là encore, animée. D'un côté, le CFC s'inscrit toujours dans un flou organisationnel: « certaines personnes, pour moi se, comment dire, se posent en représentant de la hiérarchie, de façon statutaire, elles ne sont pas nos supérieurs hiérarchiques, [...] mais bizarrement le CFC s'intercale là alors que c'est ça que je vous dis c'est quelque chose d'un peu artificiel mais effectivement le CFC est chargé de gérer des ressources humaine alors qu'il n'a pas de pouvoir hiérarchique sur les gens c'est une organisation un peu tarabiscotée un peu bizarre mais en mettant là cette pièce au milieu elle a l'impression d'avoir un pouvoir hiérarchique sur nous alors que c'est complètement artificiel nous à la limite on notre supérieur direct c'est le président du GRETA, c'est pas le CFC » (formateur n°5).

D'un autre, le CFC a une véritable place dans l'organigramme : « je pense que les CFC ont beaucoup plus de pouvoir qu'il semble nous faire croire et puis ils donnent leur avis sur chacun aussi parce que la direction est quand même un peu loin de nous il faut dire [...] ils nous connaissent mais qu'est-ce qu'on fait vraiment qu'est-ce qu'on sait faire moi je pense que quand il y a des couacs avec des groupes avec des stagiaires c'est quand même le CFC qui est le premier informé les CFC et les coordo avant que ça ne remonte à la direction » (formateur $n^{\circ}26$). Quelle que soit l'alternative choisie, le discours de ce groupe ne remet pas en cause un certain « pouvoir » de cet acteur.

D'ailleurs, on le présente comme un gestionnaire, un technocrate :

« il y a des outils, hein, des outils de contrôle des outils de suivi, il y a eu un renouvellement des CFC, aussi ces CFC sont plus heu, pas rigoureux, mais disons plus ouverts au respect des procédures » (formateur n°26),

« on se doute bien qu'il choisit pour se séparer aussi de quelqu'un, certains font des heures complémentaires et d'autres n'ont pas assez de travail » (formateur n°26),

« c'est souvent pour ça qu'on est pas d'accord pas d'accord sur ça avec les CFC parce que parfois le formateur qui au plan pédagogique serait sans doute le mieux armé le plus compétent pour réaliser tel type de prestation c'est pas forcément celui qui coûte le moins cher heu et celui qui peut enfin celui que l'on préférerait occupé à des prestations plus rentables » (formateur $n^{\circ}14$).

Le CFC doit gérer un secteur d'activité, des dispositifs de formation et par conséquent une équipe pédagogique. Alors, quid des critères de participation à un dispositif : « les CFC repèrent les personnes qui ont un profil et qui correspondent au besoin du projet sachant qu'il y a des gens qui sont pressentis pour telle ou telle chose, des gens qui sont un peu curieux par rapport au TIC » (formateur n°10),

« il va s'appuyer il va essayer selon, bon selon l'orientation de ce qu'il a mené de la mission, je pense qu'il va s'appuyer sur les gens qui semblent être, à même, de répondre, enfin de travailler, sur cette mission [...] bon logiquement il va s'entourer de personnes qui auraient une affinité par rapport à la mission entre guillemets des « experts » dans la mesure où il y en a pas toujours puisque quand c'est des choses

neuves enfin des choses nouvelles il n'y a pas forcément l'expert mais souvent y va s'encadrer comme ça donc ils vont monter » (formateur n°12),

« il y a des CFC qui viennent d'arriver ils sont là depuis deux ans trois ans ils découvrent ah bon je ne savais pas que tu pouvais faire cela oui parce qu'en fait tout n'est pas dit » (formateur n'13),

« quand il y a des opportunités de nouvelles actions, il voit que certains formateurs réagissent plus vite que d'autres il y en a qui traînent la patte » (formateur n°26),

« il choisit la facilité, très clairement, je pense il choisit celui qui saura faire et qui ne lui fera pas d'ennuis enfin qui satisfera le client avant tout parce que on est là pour ça » (formateur $n^{\circ}26$).

II- Interprétation

II-1 Discours TIC

II-1-a Les « Résistants »

Nous l'avons vu ce segment se caractérise par peu ou pas d'usages des TIC. Les quelques outils TIC utilisés sont loin d'être maîtrisés et intégrés dans le quotidien de l'activité professionnelle. Les acteurs de ce segment exposent une certaine résistance aux TIC, dont la logique, l'univers, le monde leur sont inconnus ou leur font peur. Est développé alors tout un ensemble d'arguments relativement triviaux et standards sur les TIC ou la FOAD. On est là en présence d'un discours construit sur les arguments lus ou entendus mais relativement peu expérimentés. Les acteurs reprennent à leur compte des sentiments négatifs vis à vis des TIC ou de la FOAD, non objectivés par l'expérience.

En outre, un argument développé dans les discours de ces formateurs retient notre attention. Celui de la non adéquation public/dispositif FOAD. Ne pourrait-on pas y voir une forme déguisée, implicite d'un discours sur l'identité de formateur, sur l'activité de formateur? En effet, en insistant sur le fait que la FOAD est conçue pour un type de public particulier, ils opèrent une discrimination et une

stigmatisation de leur public d'appartenance —publics éloignés des TIC, fracture numérique...— et, corrélativement se projettent dans cette discrimination, cette stigmatisation. En argumentant la non-adéquation du public, ils se présentent euxaussi en non-adéquation à la FOAD avec les TIC en général. Comme si eux aussi subissaient une sorte de fracture numérique au sein de l'organisation. Comme si les TIC n'étaient pas pour tous les formateurs ; comme si certains y avaient accès plus facilement que d'autres.

A l'instar de leur public, ils se sentent, eux aussi, en retard. Les TIC sont partout dans la sphère publique, privée mais également dans la sphère professionnelle (Miège B., 1989, 1997). Le discours ambiant d'une injonction à la fois sociale et économique d'intégrer les TIC est présent en arrière plan. Il semble qu'ils subissent ce discours, qu'ils se savent en décalage, qu'ils ne se sentent pas en phase. On effleure, ici, le sentiment de retard inconsciemment perçu par les formateurs. En parallèle, ils reconnaissent que le temps d'appropriation des TIC est relativement long, qu'il ne suffit pas d'un simple *stage* pour maîtriser un outil TIC, que l'expérience sur l'outil est indispensable; mais cela demande du temps. Or ont-ils réellement envie de modifier leur pratiques ? En ont-ils le temps, ou plutôt veulent-ils le prendre ? Leur priorité est ailleurs, dans la famille, dans le maintien des pratiques antérieures. Bref, toute une argumentation est développée pour rester dans des schémas d'organisation connus et éprouvés.

Les formes de communication des formateurs « résistants » pourraient être résumées par les expressions suivantes :

- « Les TIC, ce n'est pas la panacée »,
- « Ce n'est pas notre priorité »,
- « Les TIC, ce n'est pas pour tous les formateurs, certains y ont accès plus facilement ».

II-1-b Les « Fonctionnels »

Le discours général d'intégration des TIC a été adopté, ou tout au moins, entendu et serait dans une phase d'acceptation. En effet, les acteurs de ce segment déroulent tout un argumentaire vantant les mérites, les bienfaits des TIC. On retrouve les valeurs de partage, de communication, d'information... le tout enveloppé de pragmatisme et d'efficacité. Au-delà d'un certain prosélytisme, c'est comme si les formateurs avaient trouvé un moyen d'émancipation, un moyen de revaloriser leur activité, un moyen de projeter sur leur représentation de leur métier les aspects positifs des TIC.

En outre, pour ce segment, les TIC sont au service de la pédagogie. Les TIC sont pour eux un outil pour l'apprentissage en autonomie, un moyen d'individualiser différemment, de modulariser leur contenu de formation. Bref, de recréer une autre dynamique autour de la pédagogie de la médiation.

Les formateurs de ce groupe revêtent les habits d'agent du changement. Autour d'eux, la société évolue, les technologies sont en pleine effervescence et s'infiltrent dans toutes les sphères. Bref, le monde change et leur activité aussi ; eux aussi ont envie de suivre le mouvement. Le discours est donc relativement euphorisant, proche d'une exaltation aveugle. On retrouve ici pleinement la définition du formateur proposée par Allouche-Benayoun J. et Pariat M. (1992) :

« c'est en tant qu'agent institutionnel, politique, inconscient du passage de la tradition à la modernité que le formateur, dans un mouvement à la fois social et narcissique, épouse les modèles culturels dominants » (1992, pp.3-4).

Il semble que l'on soit vraiment en présence de cette forme de communication : « Les TIC c'est merveilleux, le monde change, le métier de formateur aussi, soyons en adéquation avec ».

On est également en présence d'un discours discriminant vers les autres formateurs notamment ceux qui ne maîtrisent pas les TIC. En tant qu'agent du changement, ils se reconnaissent une primauté, une position d'avant-gardisme vis à vis du segment des « résistants ». Toutefois, ce ne sont que des « agents » —au sens que la sociologie accorde à ce terme pour le différencier d'un sujet ou d'un acteur—, ils participent au mouvement, ils ont intégré l'effervescence technocentrique, mais ils ne sont pas acteurs à 100%. En effet, un autre groupe, selon eux, est au cœur du changement et le produit : les « experts ». Aux « experts », la maîtrise de la technologie et la suprématie de l'action. Pour les « fonctionnels », être acteur du changement, c'est intégrer les TIC dans le pédagogique.

Les formes de communication des formateurs « fonctionnels » pourraient être résumées par les expressions suivantes :

- vers les « résistants » : « Il faut savoir évoluer », « La technique pour la technique c'est pas ça, nous on est d'abord formateurs, d'abord dans le pédagogique »,
- et vers les « experts » : « Vous maîtrisez la technique », « On est attiré par vous, par la visibilité, la crédibilité que vous avez».

II-1-c Les « Experts »

Les dires des acteurs de ce groupe sur les TIC montrent un double ancrage à la fois dans le pédagogique et dans le technique. Ils conçoivent des outils pédagogiques pour la FOAD dans une référenciation théorique de la pédagogie de la médiation (individualisation, autonomie...). Ces supports sont à destination du dispositif FOAD avec une visibilité totale. Ils créent également des outils de gestion pour l'organisation. L'aspect technique est largement maîtrisé.

A l'instar du groupe des « fonctionnels », les « experts » déploient également tout un argumentaire proche du prosélytisme sur les TIC. Ils reconnaissent les vertus bienfaitrices des TIC, mais insistent beaucoup plus sur l'aspect collectif, communautaire (outils de gestion, supports pédagogiques, maintenance des outils TIC...). En outre, ici, les TIC sont intégrées, ou plutôt appropriées depuis un certain temps. Ils ont la connaissance, ils ont l'expérience des outils TIC. Bref, la phase d'appropriation est largement dépassée.

Outre la création d'outils, les «experts» ancrent leur travail dans l'adéquation FOAD-Individualisation. Ce groupe d'acteurs se positionne donc dans les deux éléments de base : le pédagogique et le technique. C'est en position de leader qu'ils se présentent devant les deux autres groupes. D'ailleurs, ils annoncent clairement (voire fièrement) qu'ils savent pourquoi les formateurs ont du mal à intégrer les TIC : les investissements en matériel n'ont pas eu lieu assez tôt, intégrer les TIC auraient du être imposé et non négocié... Bref, par exemple, la direction n'a pas joué son rôle. En se positionnant comme leader, il semble qu'ils se disent qu'ils pourraient alors se charger de ce rôle d'émulation, d'impulsion.

Les formes de communication des formateurs « experts » vers les deux autres segments peuvent être résumées ainsi : « Nous maîtrisons les TIC, nous savons les adapter au pédagogique aussi » ; et celles particulièrement à destination des « résistants » seraient plutôt de l'ordre : « On peut vous aider, car c'est pas de la direction que vous pouvez attendre quelque chose ».

II-1-d Eléments synthétiques

L'analyse du discours sur les TIC permet de mettre en exergue que les trois segments développent bien trois formes de communications distinctes et que nous sommes bien en présence de rapports de force.

En effet, les « résistants » n'adhèrent pas au discours ambiant très positif sur les TIC et sur la nécessité de les intégrer. Pour eux la priorité est ailleurs, et sûrement pas dans les TIC qui sont chronophages et impersonnelles. De toute façon, selon eux, les TIC ne sont pas pour tous les formateurs, certains formateurs y auraient accès plus facilement.

Les « fonctionnels », quant à eux, ont intégré les TIC et tout le discours et les valeurs qui leur sont attachées. D'un côté, ils se positionnent comme des agents du changement vis à vis du groupe des « résistants », et de l'autre, ils reconnaissent

l'action du changement aux « experts » qui maîtrisent la technique alors qu'eux se situent uniquement dans le champ du pédagogique.

Enfin, les « experts » revendiquent un certain leadership. En effet, ils se présentent comme des acteurs maîtrisant la technique, le pédagogique mais également, ce que nous pourrions appeler, le stratégique — c'est-à-dire le « comment intégrer les TIC »—.

	Discours sur les TIC		
	Définition de la situation	Formes de communication	
Résistants	-Discours négatif :	Vers les deux autres segments :	
	TIC/FOAD :	- « Les TIC, c'est pas la panacée »,	
	Chronophage et	−« Ce n'est pas notre priorité »,	
Resistants	impersonnel	-« Les TIC, c'est pas pour tous les	
	– Priorité est ailleurs	formateurs, certains y ont accès plus	
	-Ressentiment de retard	facilement »	
	 Discours positif: TIC/FOAD TIC pratiques et efficaces TIC au service de la pédagogie 	– Vers les résistants : « Il faut savoir	
		évoluer, changer », « La technique pour	
		la technique c'est pas ça, nous on est	
		d'abord formateurs, d'abord dans le	
Fonctionnels		pédagogique »,	
		- Vers les experts : « Vous maîtrisez la	
		technique », « On est attiré par vous, par	
		la visibilité, la crédibilité que vous	
		avez »	
	- Double ancrage du	− Vers les résistants : « On peut vous aider,	
	discours : Pédagogique	car c'est pas de la direction que vous	
Evports	et Technique	pouvez attendre quelque chose »	
Experts	- Aspect collectif,	– Vers les fonctionnels : « Nous maîtrisons	
	communautaire des	les TIC, nous savons les adapter au	
	TIC	pédagogique aussi »	

Tableau 43 : Synthèse des formes de communication par segments selon le discours TIC

II-2 Discours sur les autres formateurs permanents, sur les autres segments

II-2-a Les « Résistants »

Il semble que les terminologies TIC et FOAD soient confuses dans l'esprit des « résistants ». La distinction n'apparaît pas clairement établie. Les deux sont imbriquées puisque l'une est la structure technique de l'autre. Toutefois, dans ce groupe, la FOAD est identifiée TIC et inversement, les TIC, c'est la FOAD dans laquelle seule la technique est reconnue, le pédagogique est négligé.

Les acteurs « fonctionnels » sont caractérisés par leur propension à utiliser, et les « experts » à maîtriser, les TIC. D'ailleurs, les formateurs en informatique sont assimilés aux TIC, voire à la FOAD. Les « experts » sont, quant à eux, identifiés aux problèmes d'imprimantes, bugs informatiques... Ce sont ceux qu'ils voient passer dans les locaux qui viennent faire la maintenance du parc informatique ou qu'euxmêmes, ou les assistantes administratives appellent quand ils rencontrent des problèmes.

Ce segment a une représentation réductrice des « experts » ou des « fonctionnels » : une représentation relativement stigmatisante, dans le sens où ils ne sont assimilés qu'aux TIC. Les formes de communication implicites développées ici peuvent être résumées ainsi : « vous avez perdu votre intégrité de formateur ». C'est comme si les « résistants » pensaient que les deux autres segments avaient pactisé avec le diable que représentent les TIC.

II-2-b Les « Fonctionnels »

Les « résistants » sont relativement bien circonscrits par les « fonctionnels », ce sont ceux qui ne maîtrisent pas les TIC, ceux dont les appréhensions sont importantes, ceux qui ne veulent pas modifier leurs pratiques, leurs habitudes, ceux qui attendent une impulsion de l'organisation... Leur argumentation est légèrement discriminante :

« il y a des gens qui sont pas forcément très à l'aise avec l'outil informatique » (formateur $n^{\circ}25$). On retrouve, là encore, cette volonté de se différencier du groupe des « résistants », en adoptant une conduite de communication condescendante : « il faut que ça commence à, je dirais, à rentrer dans les mentalités » (formateur $n^{\circ}25$). Peut-on y voir un rapport de dominant à dominé ?

D'un autre côté, ils définissent également très bien un autre groupe : un groupe composé d'éléments aux compétences techniques affûtées, un groupe qui peut construire des dispositifs FOAD. En effet, les « experts » sont reconnus par leur maîtrise technique des TIC, ce qui les distinguent des « fonctionnels » qui se reconnaissent plus sur le pédagogique. En outre, les « fonctionnels » voient les « experts » plus comme des architectes, des bâtisseurs, des maîtres d'œuvre, ce qu'eux ne sont pas. C'est comme si les « fonctionnels » se présentaient en position de dominés par rapport au groupe d'« experts », comme s'ils se définissaient en suiveurs.

En outre, il apparaît clairement que les « fonctionnels » sont dans l'attente d'une compensation, d'une valorisation en retour de l'intégration des TIC. Il semble qu'ils développent une forme de communication du type, « quelle valorisation de notre investissement en retour ? ». En effet, selon eux, ils ont fait l'effort de s'approprier les TIC alors que d'autres (les « résistants ») n'ont pas souhaité le faire ; ils attendent donc une contrepartie. Il est intéressant de noter que, pour ce groupe, l'appropriation des TIC ne correspond pas à un intérêt, une appétence particulière pour les objets techniques, ni à une passion pour ces mêmes objets, mais bien une réponse à un discours général ambiant, à une injonction implicite. On retrouve là la notion de « suiveur », d'« agent ».

II-2-c Les « Experts »

Là encore, à l'instar des « fonctionnels », les « experts » circonscrivent nettement les « résistants ». Néanmoins, les « experts » leur trouvent des excuses. Ils justifient la non-intégration des TIC. Ils trouvent des raisons, des arguments à la décharge des

« résistants ». On pourrait assimiler cette conduite de communication à une attitude paternaliste de la part des « experts » en infantilisant les « résistants ». Les formes de communication développées par les « experts » à l'égard des « résistants » peuvent donc être traduites en ces termes : « Ce n'est pas de votre faute » ; ce qui leur permet ainsi de se positionner par rapport à eux dans une relation de dominant à dominé.

C'est un groupe qui participe à des groupes académiques de réflexion, de conception sur les TIC. Les dires des acteurs rendent donc compte de cette participation qui les distingue des autres formateurs. La seule appartenance à ces groupes académiques leur donne de fait un véritable territoire de compétences et une visibilité importante au sein de l'organisation que le discours révèle nettement. Au sein de l'organisation, ils savent qu'ils sont reconnus.

Toutefois, comme nous venons de le voir, ils se reconnaissent et savent faire reconnaître un territoire de compétences. Corrélativement, ils se reconnaissent entre eux : ils savent qui fait, ou qui peut faire, partie de leur groupe, de leur tribu. Là encore, on retrouve une forme de relation, de dominant à dominé par rapport aux deux autres groupes.

II-2-d Eléments synthétiques

	Discours sur les autres segments		
	Définition de la situation	Formes de communication	
Résistants	 TIC et FOAD : pas de distinction claire, terminologie confuse Fonctionnels : ce sont des formateurs en informatique Experts : ce sont des formateurs qui effectuent la maintenance, la gestion du parc informatique 	- Représentation stigmatisante des experts, comme des fonctionnels, assimilés négativement à la Technique : « Vous avez perdu votre intégrité de formateur»	
Fonctionnels	 Résistants : des formateurs qui ne veulent pas évoluer, des attentistes, Fonctionnels : des suiveurs Experts : des architectes, des concepteurs 	 Positionnement de : dominant vis à vis des résistants et de dominé vis à vis des Experts, Intégrer les TIC mérite un retour, une compensation 	
Experts	 Résistants : Ils justifient leur positionnement Experts : définissent leur propre territoire de compétence, attestent leur visibilité 	- Vers les résistants, attitude paternaliste : « Ce n'est pas de votre faute »	

Tableau 44 : Synthèse des formes de communication par segments selon le discours sur les autres segments

II-3 Discours Temps de travail contraint par l'acteur ou par l'organisation

II-3-a Les « Résistants »

Les acteurs de ce groupe font une séparation très nette de leurs temps sociaux. Le temps de travail est bien distinct du temps hors travail, il n'y a pas d'enchevêtrement entre les deux. Aussi, n'est-il pas étonnant qu'ils objectent que les TIC soient chronophages, ce qu'aucun formateurs des deux autres groupes discutent.

Parallèlement, ceux qui ont une représentation du temps de travail contraint par l'acteur argumentent sur la qualité de la prestation, et insistent sur l'aspect relations humaines etc. Leur priorité se cantonne dans la sphère du pédagogique et pas ailleurs. Et sûrement pas vers les TIC, qui, selon eux, vont absorber du temps au détriment du pédagogique, de la qualité.

Les formes de communication des formateurs « résistants » à l'égard des deux autres segments pourraient être résumées ainsi : « La priorité, c'est la Qualité de la prestation », « Les TIC sont chronophages et nous éloignent de notre finalité ».

II-3-b Les « Fonctionnels »

Dans ce cadre, on s'aperçoit que, pour ces acteurs « fonctionnels » le temps de travail contraint par soi est surtout contraint, à nouveau et d'une manière implicite, par la valorisation de leur investissement dans leur travail, dans l'organisation. Comme si ce n'était pas un choix au départ, mais simplement :

- le désir de se démarquer des autres formateurs, ceux plus traditionnels qui ont un discours négatif sur les TIC (les « résistants »);
- l'attirance de faire comme certains formateurs dont la visibilité et l'identité sont plus affirmées (les « experts »).

On retrouve également cette quête, chez les « fonctionnels » développant un discours nuancé de leur temps de travail contraint par l'organisation. Eux aussi, s'investissent

beaucoup plus que d'autres —ils sont présents dans, et pour, l'organisation plus que leur temps de présence les y oblige (plages de formation notamment)—; eux aussi, ne sont donc pas dans un dénombrement d'heures de face à face.

Il est intéressant de noter qu'aucun des « fonctionnels » ne fait référence à l'argument des TIC chronophages. L'investissement en temps que ce soit pour les TIC, pour les relations pédagogiques, ou pour l'organisation semble intériorisé.

Les deux types d'acteurs « fonctionnels » développent les mêmes formes de communication implicites à l'égard des décideurs (CFC essentiellement) du style : « Quelle valorisation de notre investissement en retour ? ». On retrouve là encore l'attente d'une compensation en retour de « l'effort » d'appropriation des TIC.

II-3-c Les « Experts »

Le cadre est, dans ce cas, complètement différent des deux autres. Pour ce groupe, la représentation du temps de travail est uniquement celle contrainte par l'acteur. Elle est intégrée, intériorisée et assumée. La non-distinction du temps de travail et temps hors travail garantie une certaine satisfaction. Elle est source de plaisir puisque, comme nous le verrons plus en détail plus loin, la passion pour les TIC peut s'exprimer dans le travail, et inversement. Cette passion pour les TIC assure, de plus, une certaine visibilité, crédibilité auprès des collègues des autres segments.

Néanmoins, ce groupe réclame une reconnaissance de leurs productions pédagogiques. En effet, ces supports sont relativement élaborés. Leur conception est souvent le fruit d'une activité importante hors temps de travail, car produire des outils pédagogiques, à destination de dispositif FOAD, semble être très chronophage. On voit poindre ici la notion de droit d'auteur.

On est donc plus sur une revendication d'un droit d'auteur, d'une réalisation effectuée hors du travail effectif, dont les formateurs voudraient qu'elle soit négociée

en termes de rémunération et notamment à partir de leur base en termes d'heures de face à face ou d'animation.

Les formateurs de ce groupe se démarquent donc à nouveau des autres. C'est comme si les « experts » souhaitaient, tout d'abord, montrer leur différence : « on ne joue pas dans la même cour », et faire reconnaître une nouvelle compétence : la création de supports pédagogiques, combinant la maîtrise des TIC et celle de la pédagogie de la médiation.

Les formes de communication des formateurs « experts », développées dans ce cadre, peuvent être résumées ainsi : « Reconnaissez la qualité de nos productions pédagogiques, Reconnaissez notre nouvelle compétence (combinaison du technique et du pédagogique).

II-3-d Eléments synthétiques

	Temps de travail contraint : par l'Organisation, par l'Acteur		
	Définition de la situation	Formes de communication	
	- Différenciation nette entre	-Vers les deux autres segments :	
	temps de travail et temps	« La priorité, c'est la Qualité de la	
Résistants	hors-travail	prestation», « les TIC sont	
	– Investissement sur la qualité	chronophages et nous éloignent de	
	de la prestation et pas ailleurs	notre finalité »	
	- Frontière vaporeuse entre		
	temps de travail et temps	– Vers les décideurs : « Quelle	
Fonctionnels	hors-travail	valorisation de notre	
	– Investissement intégré et fait	investissement en retour ? »	
	parti des références du travail		
	- Temps de travail et temps		
	hors-travail complètement		
	imbriqués	– Vers les décideurs : « Reconnaissez	
	– Passion se mélange avec le	la qualité de nos productions	
Experts	travail	pédagogiques, Reconnaissez notre	
	- Temps est confondu avec	nouvelle compétence (combinaison	
	temps de conception de	du technique et du pédagogique) »	
	supports pédagogiques	du tecinique et du pedagogique) "	
	– Visibilité et reconnaissance		
	des autres acquises		

Tableau 45 : Synthèse des formes de communication par segments selon le discours sur le temps de travail

II-4 Créations d'outils pédagogiques

II-4-a Les « Résistants »

L'activité de création de supports, quand elle est suggérée dans les dires des acteurs « résistants », est présentée comme un ouvrage artisanal, une activité de bricolage. Il

semble que dans ce groupe, l'activité création d'outils pédagogiques se conçoive plus comme une action collective pour construire l'outil de base de la discipline. On retrouve, encore ici, la référence au passé, à une activité effectuée souvent au moment de l'entrée en fonction³⁶ avec l'ensemble de l'équipe de formateurs nouvellement arrivée dans l'organisation. En outre, cette approche se réfère, également, au modèle de l'enseignant traditionnel. Apparaît donc, à nouveau, comme il a été vu lors des significations d'usages dans la partie précédente, le maintien de pratiques antérieures, cet ancrage des formateurs dans un schéma connu.

Toutefois, pour cette variable, les formateurs « résistants » ne semblent pas déployer des formes de communication particulières pertinentes dans le cadrage proposé.

II-4-b Les « Fonctionnels »

La notion de bricolage est également présente dans le groupe des « fonctionnels ». Toutefois, deux sous-groupes se distinguent :

- ceux dont l'activité de création de supports pédagogiques peut être assimilée
 à une activité de bricolage artisanal, opération photocopie/collage comme
 pour le groupe des « résistants »,
- et ceux qui utilisent les TIC pour procéder à la même action photocopie/collage mais transposée dans les TIC, action de copier/coller à partir d'un téléchargement par exemple.

Il apparaît donc clairement que certains ont bien franchi le cap des TIC. Les formateurs « fonctionnels » les ont intégrées dans leurs pratiques et offrent ainsi une autre image du formateur, qui s'inscrit dans la modernité, en proposant des outils

_

³⁶ Période de recrutement assez faste au début des années 1980 pour les stages jeunes, « plan avenir jeunes », plan 16-25 ans, où il semble que la formation rimait plus avec animation socio-culturelle : « c'est vrai que là je me souviens au démarrage donc que lors de l'opération 16-18 ans au démarrage qu'est ce qu'on a passé comme soirée à justement essayer d'apporter des solutions pédagogiques par rapport à des situations au problème donc soit d'organisation mais surtout c'était souvent par rapport à des types de public » (formateur n°16) ; « on a mis en place des modules de théâtre, on les a emmenés dans les Pyrénées enfin on a fait avec des jeunes assez éloignés de l'emploi c'était vraiment alors bon ça portait ces fruits pour, mais ça, pour mon approche du moment moi qui était en plein dans ma formation proform où c'était animer des séquences pédagogiques j'avais l'impression que c'était de l'animation socio-culturelle je l'ai vécu comme ça » (formateur n°23).

qu'ils pensent innovants. En changeant la forme, ont-ils modifié le fond ? La forme suffit-elle à proposer des outils dits innovants ? En modifiant la forme, leur approche pédagogique a-t-elle été modifiée ? La forme a-t-elle bouleversé le fond ? Nous n'avons pas d'éléments qui nous permettent de répondre à ces questions. Néanmoins, elles méritent d'être soulevées.

Toutefois, il semble que, dans ce groupe, l'activité soit entendue comme une véritable tâche qui fait partie de la fonction de formateur. Elle n'est plus pensée comme une action collective mais comme une tâche, que chaque formateur réalise individuellement pour proposer aux apprenants le ou les outils adaptés à son niveau, à ses objectifs.

Les formes de communication des formateurs « fonctionnels » peuvent être résumées ainsi :

- vers les « résistants » : « Créer ses outils, c'est ça la qualité », « ça fait partie des missions du nouveau formateur »,
- vers les « experts » : « On a bien entendu, nous aussi à notre niveau on en crée ».

II-4-c Les « Experts »

Les supports pédagogiques, dans ce groupe de formateurs, sont pensés et surtout conçus à un autre niveau. En effet, un des objectifs est de réaliser des supports pour un dispositif FOAD, ou pour l'organisation (le GRETA ou la DAFCO). Cela implique donc une utilisation par d'autres formateurs, une visibilité entière et donc un retour critique. Les supports ne sont plus des outils que pour soi, que pour ses formés, que pour ses plages de formation. Ce sont des outils qui ont une finalité plus grande, qui s'ouvrent vers une utilisation plus généralisée, ou tout au moins vers une lisibilité par des collègues. L'activité de création de supports pédagogiques est, là aussi, une tâche de la fonction formateur, mais dont le résultat, le produit est amené à la critique, au jugement des autres. Avec la FOAD, avec les TIC, une des dimensions de la boîte noire, les outils pédagogiques, s'expose. L'identité du formateur s'en

trouve modifiée. Dans la représentation de son métier, le formateur doit donc franchir une étape.

D'autre part, les supports sont sophistiqués tant dans leur conception technique que dans leur construction didactique. L'activité requiert une très bonne maîtrise des TIC à laquelle est combinée une approche affûtée de la pédagogie de la médiation. De plus, l'activité implique un temps de réalisation assez important.

Les formes de communication des formateurs de type « expert » pourraient être résumées ainsi :

- à destination des deux autres segments : « Tout le monde peut voir et avoir accès à nos outils qui sont performants », « On y passe beaucoup de temps, on est passionné »,
- et à l'égard des décideurs (CFC) : « Nous on crée des outils performants mais ça demande énormément de temps ».

II-4-d Eléments synthétiques

	Création d'outils pédagogiques		
	Définition de la situation	Formes de communication	
Résistants	 Outils pédagogiques : une création collective Si action individuelle : supports = bricolage photocopie/collage , « Chacun fait ses petits trucs » 		
Fonctionnels	- Action individuelle : supports = bricolage avec les TIC avec en arrière plan la pédagogie de la médiation	 Vers les résistants : « Créer ses outils, c'est ça la Qualité », « ça fait partie des missions du nouveau formateur », Vers les experts : « On a bien entendu, nous aussi à notre niveau on en crée » 	
Experts	- Supports sont des outils de formation : mariage des TIC et du Pédagogique : outils d'autoformation, supports pour la FOAD - Conception complexe	 Vis à vis des deux autres groupes : « Tout le monde peut voir et avoir accès à nos outils qui sont performants », « On y passe beaucoup de temps, on est passionné », Vis à vis des CFC : « Nous on créé des outils performants mais ça demande énormément de temps » 	

Tableau 46 : Synthèse des formes de communication par segments selon le discours sur la création d'outils pédagogiques

II-5 Notion de partage d'outils pédagogiques

II-5-a Les « Résistants »

Même si les dires des acteurs ne nous permettent pas d'affirmer que la pratique du partage d'outils pédagogiques entre les acteurs de ce groupe soit familière, certains sont, du moins, plus enclins à le faire. Toutefois, cette pratique semble relativement unidirectionnelle; c'est pourquoi nous parlerons pour ce groupe uniquement de la notion de partage, dans le sens de donner une partie à quelqu'un d'autre. Le partage s'effectue avec un autre formateur dont l'honnêteté de formateur n'est pas mise en doute.

Les formes de communication des formateurs « résistants » tourneraient autour de l'idée de méfiance à l'égard des autres formateurs —tant de leur propre segment que des deux autres—.

II-5-b Les « Fonctionnels »

Il semblerait que, dans ce groupe, on soit plus prédisposé à partager, à échanger. La pratique semble existante mais elle reste encore subjective ou alors sans cupidité (pour deux des formateurs seulement).

Malgré tout, ce groupe semble avoir franchi une étape qu'un formateur résume ainsi : « Oui de la même manière que l'on fait plus notre show dans notre salle de classe, les outils maintenant il faut être capable de les partager (silence) » (formateur n°20). « Capable », comme si avant ce n'était pas possible, comme si avant les règles régissant la fonction de formateur ne le permettaient pas, comme si la représentation, l'identité du métier de formateur n'y souscrivait pas. Il y aurait donc une évolution au niveau des qualifications, une évolution de la représentation de la fonction formateur.

En outre, par rapport au groupe des « résistants », la notion de partage se rapproche, ici, plus de la notion d'échange. Comme ils sont plus nombreux à être plus enclins à le faire, cela suppose une notion de feed-back, de retour. Auquel s'ajoute une crainte moins prononcée du jugement de l'autre. La définition d'échange, donner-recevoir, céder en contrepartie, semble mieux correspondre à ce groupe des « fonctionnels ». Ainsi, les formes de communication des « fonctionnels » tourneraient autour de l'idée de partage des outils avec les autres formateurs de leur propre segment comme avec ceux des deux autres.

II-5-c Les « Experts »

Ce groupe n'a aucune appréhension relative au partage ou à l'échange des outils. L'argumentation utilise une analogie avec les TIC ou les TICE. En effet, cette notion, liée aux TIC, détermine, une fois encore, leur état d'esprit et leur fonctionnement. Il apparaît, à nouveau, que les acteurs de ce groupe aient fait leur les valeurs des TIC.

Pour certains, l'individualisation, valorisée par la maîtrise des TIC, leur permet de franchir une étape supplémentaire, créer ce qu'eux considèrent être des supports pédagogiques, des outils d'autoformation, des outils destinés à la FOAD etc. Capitale pour eux, cette étape détermine une spécialisation de certains au sein du groupe des « experts » et par là-même spécifie un sous-groupe.

L'étude de cette notion révèle un autre sous-groupe, composé d'acteurs, rompus aux TIC, mais dont le rapport aux TIC est moins prothésiste que le précédent. Le cœur de métier s'ancre fondamentalement dans la pédagogie, dans la pédagogie de la médiation. Ils ont une représentation du formateur comme un guide, une ressource, un accompagnateur.

Enfin, le groupe des « experts » se révèle être plus dans la notion de mutualisation. Cette prédisposition dégagée vis à vis des outils correspond mieux à la définition de mutualiser : répartir à égalité parmi les membres d'un groupe. Dans ce cadre, les

formes de communication implicites des formateurs « experts » tourneraient autour de l'idée de mise en commun et de la visibilité totale des outils pédagogiques produits.

II-5-d Eléments synthétiques

L'étude de cette notion de partage des outils permet de distinguer trois états différents de cette notion, trois processus associés aux trois segments. Les « résistants » se situeraient plus dans une idée de partage qui se rapporte à l'attente du jugement de l'autre. Les « fonctionnels » se positionneraient plus dans l'échange avec la notion de réciprocité qui lui est attachée. Les « experts », quant à eux, se placeraient dans une idée de mutualisation des outils corrélée à l'univers des TIC.

En outre, il apparaît au sein des « experts », comme des « fonctionnels » des sousgroupes.

	Partage des outils pédagogiques	
	Définition de la situation	Formes de communication
Résistants	- Partage des outils pédagogiques (faible)	- Méfiance
Fonctionnels	Echange des outilspédagogiques	- Partage
Experts	Mutualisation des outils pédagogiques	-Mise en commun et visibilité des supports produits

Tableau 47 : Synthèse des formes de communication par segments selon le discours sur le partage des outils pédagogiques

II-6 Connaissance, implication, participation aux projets, aux Dispositifs FOAD

II-6-a Les « Résistants »

Leur connaissance du dispositif est inexistante ou relativement floue, malgré une information par le biais de réunions collectives, réunissant, entre autres, les acteurs de ce groupe. Toutefois, ils ont adopté une attitude passive vis à vis du dispositif FOAD. De plus, à nouveau, les dires des acteurs font apparaître une représentation négative de la formation à distance, des dispositifs techniques en général. Un discours TIC négatif résume les formes de communication déployées par les formateurs de ce groupe.

En outre, l'argumentaire laisse transparaître un sentiment d'amertume à ne pas avoir été sollicité (bien qu'ils n'aient rien tenté pour l'être). C'est comme s'ils ressentaient une rancune vis à vis du système qui ne les a pas choisis. Les formes de communication, développées par ces formateurs, prennent la configuration de mépris, d'indifférence du CFC.

II-6-b Les « Fonctionnels »

Deux sous-groupes coexistent : un, minoritaire, dont les participants adhèrent, sans être complètement conquis, au dispositif et à la FOAD en général, et un autre, dont les acteurs sont attirés et relativement partisans du dispositif et de la FOAD. Néanmoins, le discours de l'ensemble des formateurs de ce groupe révèle une représentation du dispositif positive. De plus, ils détiennent tous une connaissance du dispositif beaucoup plus étoffée que les « résistants » : ils savent qui fait quoi et la finalité.

A contrario des « résistants », les « fonctionnels » ont adopté une attitude pro-active : ils sont allés vers l'information, ils se sont renseignés et ont fait leur choix. Toutefois, bien que le discours semble reconstruire une réalité de l'organisation

idyllique, d'un choix non subi, non contraint, le verbe « solliciter » est, malgré tout, souvent employé par les formateurs de ce groupe. Ils ne sont pas dupes, il y a bien eu choix, il y a bien eu un ou plusieurs critère(s) de sélection. Nonobstant, ce groupe veut croire à un choix négocié entre les deux parties : l'organisation et l'acteur.

En outre, les « fonctionnels » sont capables de définir, de délimiter les territoires de compétences de chaque groupe. Leur propre territoire ainsi que celui des « experts » sont relativement bien circonscrits. Pour les « fonctionnels » qui s'engagent dans un dispositif FOAD, l'apport est plus d'ordre pédagogique, alors que l'apport technique resterait à la charge du groupe des « experts ». Inversement, vis à vis des « résistants », ils revendiquent des compétences techniques, une maîtrise TIC indéniable par rapport à certains « résistants ». A chacun son territoire de compétence, et en fonction du groupe auquel on s'adresse, l'argumentaire peut prendre des formes paradoxales : d'un côté, « le technique c'est pour vous les « experts », nous ne maîtrisons pas les TIC autant que vous », de l'autre, vers les « résistants » : « nous maîtrisons la technique ».

II-6-c Les « Experts »

La connaissance du dispositif et de la FOAD en général est précise, elle s'opère à la fois dans le champ du pédagogique et du technique. Les acteurs de ce groupe se connaissent bien. Ils identifient entre eux des compétences particulières. Ils parlent le même langage ; ils se comprennent. Ils se reconnaissent entre eux.

Au sein de ce groupe, l'information se transmet plutôt bien et les propositions de collaboration se présentent. Le réseau, la tribu les informe, les tient au courant de l'avancée des projets au sein de l'organisation. Eux-mêmes sont en veille permanente et appartiennent à des communautés dans ce domaine. L'information, la connaissance, et par conséquent l'implication, la participation sont relativement favorisées

Autant dans le groupe des « fonctionnels », la participation à un dispositif FOAD apparaissait se positionner dans une négociation plus proche de la contrainte, autant ici, il semble qu'elle soit négociée entre les deux acteurs : les formateurs et le CFC. Ils utilisent d'ailleurs plus volontiers les termes « positionner », « contacter ». Le groupe d'« experts » expose, également, une approche stratégique du dispositif, de la FOAD. Les dires des acteurs révèlent donc une proximité de communauté entre ces deux acteurs en présence (CFC et « experts ») : une sorte de connivence, de compréhension mutuelle des intérêts et des contraintes (notamment économiques).

Les formes de communication des formateurs « experts » pourraient être résumées ainsi :

- à l'égard des CFC : « nous maîtrisons la technique »,
- et aussi bien entre eux que vers les autres groupes : « on forme un vrai groupe, on se reconnaît, on est une tribu ».

II-6-d Eléments synthétiques

	Connaissance, implication dans les dispositifs		
	Définition de la situation	Formes de communication	
Résistants	 Connaissance inexistante ou floue malgré réunion d'information Attitude de repli, attitude négative, Ressenti négatif de ne pas être sollicité par le CFC 	Discours TIC négatifMépris du CFC	
Fonctionnels	 Connaissance étoffée Attitude pro-active Reconnaissance de ses compétences et de celles des autres Négociation contrainte avec le CFC 	 Vis à vis des résistants : « nous maîtrisons la technique », Vis à vis des experts : « la technique c'est pour vous experts, nous ne maîtrisons pas les TIC autant que vous » 	
Experts	 Connaissance précise dans les deux champs tant pédagogique que technique Attitude de collaboration, d'échange d'information entre eux Négociation collaborée avec le CFC 	 Vis à vis des CFC: « nous maîtrisons la technique », Aussi bien entre eux que vers les autres groupes: « on forme un vrai groupe, on se reconnaît, on est une tribu » 	

Tableau 48 : Synthèse des formes de communication par segments selon le discours sur l'implication, la connaissance des dispositifs FOAD

II-7 Discours sur / Relations avec - les CFC

II-7-a Les « Résistants »

Le CFC apparaît comme une pièce rapportée dans le système : un élément sans pouvoir. L'ensemble du discours des formateurs « résistants » développe l'idée d'une non-relation avec le CFC, d'un sentiment de non-lien hiérarchique. En parallèle, est également déployé, un discours passéiste présentant les CFC sous un autre angle — « avant, c'était mieux » —, celui d'un acteur collaborant avec les formateurs, et ayant donc un lien hiérarchique direct.

Les relations de ces formateurs avec les CFC prennent l'apparence d'une communication paradoxale, d'un côté, il souhaite un CFC présent, avec un lien hiérarchique fort (comme avant), d'un autre, il le rejette, l'excluant de l'organisation, en le considérant comme un « corps étranger ». Malgré tout, pour une pièce sans Pouvoir, le CFC sollicite, consulte, propose... une prestation de formation. Toute l'ambiguïté du CFC est incarnée dans ce discours des formateurs « résistants » qui ne veulent pas, mais ne peuvent aller contre, le pouvoir (si tant est qu'il en est un) d'un acteur « parasite ».

A partir de ces éléments, on peut transcrire cette indifférence, ce mépris du CFC comme une forme de communication développée par ces formateurs « résistants ».

II-7-b Les « Fonctionnels »

Les « fonctionnels » dévoilent des relations conflictuelles avec les CFC. Ces derniers sont présentés comme des acteurs de l'organisation, peut-être chimériques, mais qui intègrent (trop) les paramètres économiques. Ici, on ne veut pas remettre en cause leur « existence », leur « pertinence », au sein de l'organisation. Toutefois, c'est un acteur qui semble avoir un pouvoir de décision. C'est peut-être cette caractéristique qui gène ; car, avec les CFC tels qu'ils nous sont dévoilés, les formateurs peuvent-ils

négocier ? Il semble que les « fonctionnels » présentent les CFC comme des décideurs, desquels ils ne sont pas solidaires mais tributaires.

La forme de communication, qui prend place ici, serait plus du genre : « c'est lui qui négocie », « nous dépendons du bon vouloir des CFC ».

II-7-c Les « Experts »

Le CFC apparaît ici sous une autre facette. Le groupe des « experts » le présente comme un consultant qui doit prendre de la distance pour mieux conseiller ; sa position, ou plutôt par son appartenance à un corps extérieur à l'organisation (il dépend du DAFCO) est un atout pour cette mission. Le CFC détient un certain pouvoir au sein de l'organisation : il s'intercale, peut-être artificiellement, entre les formateurs et le Président du GRETA mais il gère un secteur d'activité, des dispositifs de formation et, par conséquent doit manager une équipe pédagogique. Cette gestion s'effectue sur des fondements économiques dont les « experts » sont largement conscients et auxquels ils se conforment.

Les critères de participation dans un dispositif seraient d'ordre économique (coût des formateurs en fonction du statut) ou affinitaire (réseau, copinage) mais également selon les compétences des formateurs (technique et pédagogique). Peut-on parler de négociation entre le CFC et l'« expert » ? Contrainte elle l'est de fait, mais ce lien entre les deux expertises, technocratique du côté des CFC et technique et pédagogique de celui des « experts », ne permet-il pas de dépasser l'état de négociation vers un état de collaboration et de compréhension mutuelle (tel que les discours le montrent) ?

Les formes de communication des « experts » prendraient alors l'aspect d'une reconnaissance de l'expertise des CFC, de leurs compétences de gestionnaire.

II-7-d Eléments synthétiques

	Discours sur / Relations avec les CFC		
	Définition de la situation	Formes de communication	
Résistants	- CFC = Pièce rapportée, parasite du système	– Mépris du CFC	
Resistants	- CFC: aucun pouvoir	Mepris du Cr C	
	−CFC = acteur de		
	l'organisation, qui intègre les	– Vis à vis du CFC : « nous	
Fonctionnels	paramètres économiques	dépendons du bon vouloir du	
	-CFC = c'est eux qui décident,	CFC »	
	qui choisissent = pouvoir		
	-CFC = expert de la gestion des	- Vers les CFC : Reconnaissance	
Experts	dispositifs de formation	de l'expertise des CFC, de leurs	
	- CFC = technocrate	compétences de gestionnaire	

Tableau 49 : Synthèse des formes de communication par segments selon le discours sur les CFC

Conclusion intermédiaire

Les trois segments en présence se connaissent et se reconnaissent parfaitement. Nous avons pu voir comment ils se définissaient, comment chacun se représentait les autres. Cette conclusion intermédiaire a pour seul objectif de bien faire apparaître que la définition de la situation diffère d'un segment à un autre. Sur chacune des sept catégories, les trois groupes développent une définition de la situation bien distincte synthétisée dans le tableau 50.

Pour les « résistants », les TIC, et par extension la FOAD, présentent peu ou pas d'intérêt. La priorité est ailleurs, à la prestation de la formation, à la qualité de la relation pédagogique... Toutefois, il semble qu'ils se sentent en décalage, en retard par rapport aux autres. Les « fonctionnels » sont assimilés aux formateurs en

informatique, et les « experts », ceux qui effectuent la maintenance du matériel informatique.

Les temps de travail et hors-travail sont bien cloisonnés. La création d'outils pédagogiques est perçue comme une action collective; sinon individuellement, ils leur arrivent de faire du « bricolage » (photocopie, collage etc.) pour préparer un support ponctuel ou un exercice particulier. Chacun des acteurs de ce groupe se garde jalousement ses propres outils. Le partage reste exceptionnel et est réalisé avec une personne de confiance. Leur connaissance du dispositif FOAD est quasi-inexistante. Les « résistants » ont opté pour une attitude de retrait vis à vis du dispositif FOAD. Il semble qu'en général, ils subissent plus les décisions de participation dans les dispositifs. Ils développent à l'égard des CFC, un sentiment de mépris, d'indifférence.

Les « fonctionnels » ont adopté les TIC. Pratiques, efficaces, les TIC sont perçues d'une manière très positive par ces formateurs. Ils se les sont appropriées et même intégrées dans leurs pratiques de formateurs. D'ailleurs, les TIC leur permettent de créer des supports pédagogiques, qu'ils peuvent parfois échanger. Les « fonctionnels » développent donc tout un discours positif sur les TIC et la FOAD, dont ils possèdent une connaissance relativement fine des dispositifs. Ils optent généralement pour une attitude pro-active à l'égard des nouveaux dispositifs mis en place.

L'investissement dans l'organisation fait partie du cadre du travail. La frontière entre le temps de travail et le temps hors-travail est généralement bien définie et parfois floue mais s'organise dans un cadre très précis. On ne peut pas parler d'enchevêtrement de ces deux temps. Les trois groupes sont bien circonscrits. Euxmêmes se définiraient plus comme des suiveurs. Les « experts », dont ils envient la visibilité, la crédibilité, sont décrits comme des architectes, des concepteurs. Quant aux « résistants », ils les considèrent comme des formateurs qui ne veulent pas évoluer ; et ils se sentent investis, vis-à-vis d'eux, d'une mission de prosélytisme concernant les TIC. Le CFC est identifié comme le décisionnaire dans le choix des

formateurs : une sélection, selon les formateurs de ce groupe, sur des bases trop économiques. On serait plus dans le cadre d'une négociation contrainte.

Il ne fait aucun doute que les « experts » ont intégré, se sont appropriés les TIC. Leur discours tend à démontrer les aspects collectifs et communautaires de ces outils. Pour eux, les TIC sont une passion ; ils y consacrent beaucoup de temps. D'ailleurs, il y a imbrication totale entre le temps de travail et celui hors-travail. Ils se savent reconnus par les autres formateurs des deux autres groupes. A l'intérieur du groupe, ils reconnaissent des compétences spécifiques à chacun des acteurs. Ils forment ce que l'on pourrait appeler une tribu, ce qui leur permet d'avoir une connaissance étoffée des dispositifs, d'apporter leur contribution, leur avis critique... et donc d'être très régulièrement sollicités. A cet égard, ils accordent aux CFC une réelle expertise de gestion de la Formation. Pour eux, dans une optique de mutualisation, les outils pédagogiques sont à la disposition de tous. Et, une de leur activité est la création de supports pédagogiques « sophistiqués » pour la FOAD.

Ces trois définitions de la situation bien distinctes montrent à nouveau, comme il a déjà été indiqué dans la troisième partie, que les trois segments sont bien dans trois mondes sociaux différents. Ces trois contextes, ces trois définitions de la situation structurent les acteurs et leurs interactions. C'est à l'intérieur de ces trois univers de sens que prennent corps les différentes formes de communication que nous avons pu relever tout au long de l'analyse des sept catégories. Il s'agit maintenant d'organiser ces différentes formes de communication et modéliser le « jeu », pour reprendre l'expression de Berne E. (1975), le système d'interactions pour reprendre l'expression de Watzlawick P. (1972), le système des communications pour reprendre l'expression de Mucchielli A. (1998, 2004) entre les trois segments en présence.

Définition de la situation			
Résistants	Fonctionnels	Experts	
- Discours négatif :	- Discours positif :	– Double ancrage du	
TIC/FOAD	TIC/FOAD	discours : Pédagogique et	
– Priorité est ailleurs	– TIC pratiques et efficaces	Technique	
- Ressentiment de retard	TIC au service de la	– Aspect collectif,	
-TIC et FOAD : pas de	pédagogie	communautaire des TIC	
distinction claire,	– Résistants : des	– Justifient le	
terminologie confuse	formateurs qui ne veulent	positionnement des	
-Fonctionnels : ce sont	pas évoluer, des	résistants	
des formateurs en	attentistes,	– définissent leur propre	
informatique	-Fonctionnels : des	territoire de compétence,	
-Experts : ce sont des	suiveurs	attestent leur visibilité	
formateurs qui effectuent	-Experts : des architectes,	-Temps de travail et temps	
la maintenance, la	des concepteurs	hors-travail	
gestion du parc	-Frontière vaporeuse entre	complètement imbriqués	
informatique	temps de travail et temps	-Passion se mélange avec	
– Différenciation nette	hors-travail	le travail	
entre temps de travail et	– Investissement intégré et	-Temps est confondu avec	
temps hors-travail	fait parti des références	temps de conception de	
- Investissement sur la	du travail	supports pédagogiques	
qualité de la prestation et	– Action individuelle :	– Visibilité et	
pas ailleurs	supports = bricolage avec	reconnaissance des	
- Outils pédagogiques : une création collective	les TIC avec en arrière	autres acquises	
	plan la pédagogie de la médiation	- Supports sont des outils de formation : mariage	
- Si action individuelle :		des TIC et du	
supports = bricolage photocopie/collage	Echange des outils pédagogiques	Pédagogique : outils	
- Partage des outils	- Connaissance du	d'autoformation,	
pédagogiques (faible)	dispositif FOAD étoffée	supports pour la FOAD	
- Connaissance inexistante	- Attitude pro-active	- Conception complexe	
ou floue du dispositif	- Reconnaissance de ses	- Mutualisation des outils	
FOAD	compétences et de celles	pédagogiques	
– Attitude de repli, attitude	des autres	-Connaissance précise	
négative vis à vis des	 Négociation contrainte 	dans les deux champs	
dispositifs	avec le CFC	tant pédagogique que	
-Ressenti négatif de ne	-CFC = acteur de	technique Attitude de	
pas être sollicité par le	l'organisation, qui intègre	collaboration, d'échange	
CFC	les paramètres	d'information entre	
−CFC = Pièce rapportée,	économiques	eux	
parasite du système	-CFC = c'est eux qui	 Négociation collaborée 	
-CFC: aucun pouvoir	décident, qui choisissent	avec le CFC	
	= pouvoir	-CFC = expert de la	
		gestion de la Formation =	
T 11 050 D 1 1 1 1	 f des définitions de situation s	technocrate	

Tableau n°50 : Récapitulatif des définitions de situation selon les trois groupes

CHAPITRE 2

INTERPRETATION COMMUNICATIONNELLE DES INTERACTIONS ENTRE LES TROIS SEGMENTS

Introduction

Comme nous l'avons vu dans la première phase de l'analyse systémique des relations (chapitre 1), les trois types d'acteurs développent entre eux différentes formes de communication produites à l'intérieur de trois univers de sens distincts, trois définitions de la situation.

Il s'agit maintenant de procéder aux deux dernières phases de l'analyse systémique des relations. Dans un premier temps, nous expliciterons les systèmes d'interactions en présence, pour ensuite modéliser le système global des relations entre les trois acteurs, entre les trois segments. Nous décrirons le fonctionnement global du système pour en comprendre la dynamique générale et en extraire sa logique, la « valeur émergeante du système », c'est-à-dire « l'axe de valeur organisant la dynamique du jeu » (Mucchielli A., 1998, p.110).

I- Les catégories d'interactions

Il est difficile de prendre en compte l'ensemble des formes de communications. Nous allons donc découper en sous-systèmes cet ensemble. Des sept catégories analysées précédemment, et à partir du résumé des définitions de la situation données par les trois groupes, trois sous-systèmes d'interactions peuvent être élaborés : un premier autour des TIC et de la FOAD, un second autour de la création de supports pédagogiques et un troisième avec les CFC.

I-1 Interactions autour des TIC

La FOAD et par conséquent les TIC, d'une manière implicite, sont au cœur des interactions entre les trois acteurs collectifs. Les « résistants » développent, auprès des deux autres acteurs, tout un discours négatif autour des TIC, résumé ainsi « les TIC, c'est pas la panacée ».

Les « fonctionnels » ont, quant à eux, une vision plutôt euphorique des TIC; ils ont été conquis, ou en phase de l'être, par les fonctionnalités qu'apportent les TIC. A l'égard des « résistants », ils se positionnent plutôt comme les porte-parole des TIC dans une posture relativement condescendante : « il faut savoir évoluer ». Par contre, c'est avec une certaine humilité qu'ils interagissent avec les « experts ». Les « fonctionnels » savent que leur maîtrise des TIC n'est pas aussi précise et plurielle que celle des « experts ». Dans ce cadre, ils mettent en avant, et reconnaissent aux « experts », cette compétence, en se positionnant comme des subordonnés vis à vis d'eux, comme le disciple à son maître.

Auprès des « résistants » dénigrant les TIC, les « experts » adoptent une attitude relativement paternaliste. Si les « résistants » ne souhaitent pas intégrer la nouveauté, les TIC en l'occurrence, ce n'est pas de leur faute. Ils leur trouvent ainsi différentes excuses. Les « experts » projettent donc vers les « résistants » une sorte de supériorité bienveillante. A l'égard des « fonctionnels », leur conduite de communication est différente. Il ne s'agit plus de justifier, de défendre les « fonctionnels », mais de préciser leurs compétences. Il est vrai qu'eux, « experts », maîtrisent les TIC, toutefois, ils savent les adapter au pédagogique. Nous le verrons, la nuance, la précision a, selon eux, son importance.

En outre, tentons maintenant d'expliciter l'organisation des formes de communication. Celle-ci devrait nous permettre de mieux comprendre l'enjeu des interactions entre les trois acteurs collectifs en présence.

Tout d'abord, les « résistants » renvoient aux « fonctionnels » et aux « experts » une projection de l'inadéquation public/FOAD. En effet, pour eux, à l'instar du public de GRETA, tous les formateurs ne sont pas égaux devant les TIC. « Certains formateurs y ont accès plus facilement », c'est comme s'ils étaient les acteurs d'une fracture numérique au sein de l'organisation.

Les « fonctionnels » sont attirés par la visibilité, la crédibilité des « experts » au sein de l'organisation. Par contre, à l'égard des « résistants », ils renvoient plus un sentiment de réassurance. Comme s'ils avaient besoin de prouver, de se rassurer, que l'intégration des TIC dans leurs pratiques ne les ont pas changés : ce sont des formateurs dont l'acte pédagogique reste le cœur du métier.

Les « experts » proposent implicitement leur aide aux « résistants » en accusant la direction d'une non implication dans cette dynamique. Derrière cet implicite, ce n'est pas tant leur aide qu'ils présentent, mais également une sorte de positionnement de supériorité à l'égard des « résistants ». Comme si l'argument d'imputation à la direction pouvait relier ces deux groupes, comme si cela pouvait en faire un dénominateur commun.

La figure 1 résume sous la forme de schéma d'interactions le sous-système de relations autour des TIC.

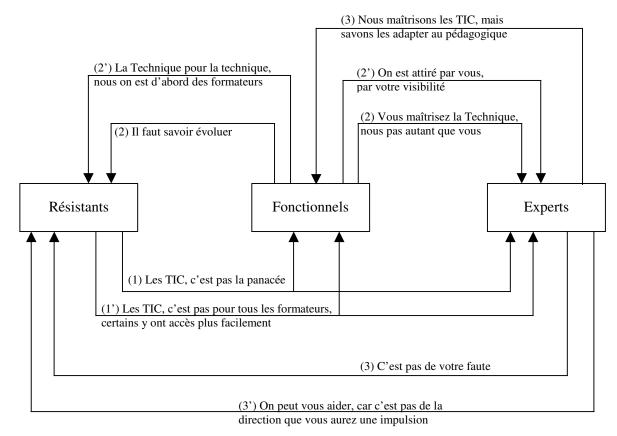


Figure 1. — Interactions autour des TIC, de la FOAD

I-2 Interactions autour de la création de supports pédagogiques

A l'instar des TIC, et en lien direct avec, la création d'outils pédagogiques est également au cœur des interactions entre les trois acteurs collectifs en présence. Nous l'avons vu, la représentation de l'outils, du support pédagogique et de sa conception est différente selon les groupes de référence. L'activité création de supports pédagogiques est entendu, quand elle l'est, comme une activité de « bricolage » pour le formateur résistant. On retrouve également cette configuration bricolage pour les « fonctionnels » avec, néanmoins, l'aide des TIC dans sa réalisation. Toutefois, l'activité sous-tend un prémisse de réflexion pédagogique. Cette réflexion se trouve au cœur de l'activité création de supports pédagogiques des « experts ». En effet, pour eux, il s'agit de créer des outils pédagogiques TIC, c'est-à-dire, par exemple des outils d'autoformation, ou des supports qui seront disposés sur une plateforme de formation à distance etc..

Pour les « résistants », le discours tend à prouver que la priorité n'est pas aux supports pédagogiques, mais à la qualité de la prestation, à la qualité de la relation pédagogique. A cet égard, les « fonctionnels » semblent répondre que la qualité de la prestation de formation est synonyme de création de ses propres outils. Pour les « experts », le message se situe à nouveau à un autre niveau. Il ne s'agit plus de savoir s'il faut créer ou non. Les « experts » ont produit quelque chose. Il s'agit donc tout d'abord d'indiquer (« fièrement ») que ce produit est performant et disponible, tant en utilisation qu'à la critique. Le support n'est plus personnel mais à destination de l'organisation, du collectif. Les « fonctionnels », dans une relation de subordonné avec les « experts », rentrent dans le jeu en indiquant qu'eux à leur niveau aussi ils créent des outils, bien sûr pas aussi performants que les leurs, mais c'est un début, ils débutent, ils ne sont pas des « experts ».

Examinons maintenant la face cachée des formes de communication autour de ce sujet. Pour les « résistants », les « fonctionnels » comme les « experts » ont pactisé avec les TIC, ont « vendu leur âme » de formateur au diable. Pour eux, les deux autres groupes ont perdu leur intégrité de formateur. Les « fonctionnels » justifient leur position, en targuant du fait que ce n'est pas de leur faute, c'est la conséquence directe du changement, et que donc « ça fait parti des missions du nouveau formateur qu'il voudrait être ».

Les « experts » ne répondent pas directement aux « résistants » sur ce sujet de l'intégrité ou non du formateur. Cette non réponse est en fait un véritable argument. Pour les « experts », le débat est ailleurs, sur la création d'outils pédagogiques. Se positionnant à un autre niveau que les « résistants » ou les « experts », ils renvoient un message concernant ce qui, eux les préoccupe, à savoir la reconnaissance de leurs productions pédagogiques. Ils préfèrent donc indiquer que c'est une activité chronophage —ce n'est donc pas pour tous les formateurs—, et qu'eux sont passionnés —sous-entendu, c'est la passion des TIC et du pédagogique qui nous anime, le temps de production n'est pas une corvée—.

La figure 2 résume sous la forme de schéma d'interactions le sous-système de relations autour de la création de supports pédagogiques.

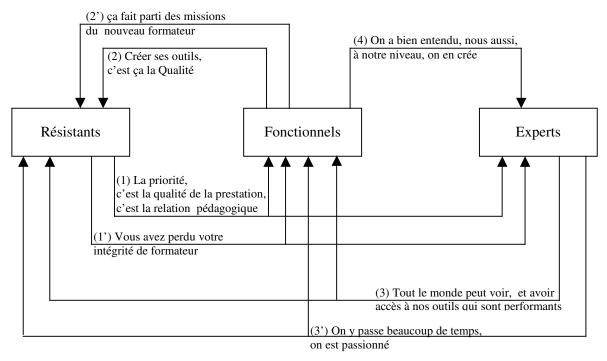


Figure 2. — Interactions autour de la création de supports pédagogiques

I-3 Relations avec les CFC

La nature des relations de chaque acteur collectif avec le CFC est distincte. Les « résistants » développent une communication paradoxale à l'égard du CFC. Ils souhaitent un CFC présent, avec un lien hiérarchique et privilégié, comme celui qu'ils avaient avant, d'un autre, ils le rejettent, l'excluant de l'organisation, en le considérant comme un « corps étranger », comme une pièce rapportée dans le système. On retrouve, ici, identifié le sentiment de rancœur vis à vis des CFC. Les « résistants » développent donc explicitement tout un discours négatif autour des TIC. S'ajoute à cela, mais d'un manière implicite l'idée d'une non-relation, d'un sentiment de non-lien hiérarchique avec le CFC que nous avons traduite par de l'indifférence, du mépris à l'égard du CFC.

Les « fonctionnels » dévoilent des relations conflictuelles avec les CFC qui, selon eux, intègrent (trop) les paramètres économiques. Les « fonctionnels » présentent les

CFC comme des décideurs, desquels ils ne sont pas solidaires mais tributaires. Ils ne remettent pas en cause leur existence, leur « pertinence », au sein de l'organisation. Néanmoins, le CFC est un acteur qui a un pouvoir sur eux, notamment, sur la participation dans des dispositifs classiques ou FOAD. Les « fonctionnels » s'investissant au sein de l'organisation, beaucoup plus que les « résistants », souhaitent implicitement une valorisation de cet investissement de la part des CFC.

Le groupe des « experts » reconnaît au CFC une certaine expertise de gestionnaire. Ce groupe le présente comme un consultant qui doit prendre de la distance pour mieux conseiller ; sa position, ou plutôt son appartenance à un corps extérieur à l'organisation (il dépend du DAFCO) est un atout pour cette mission. Le CFC détient un certain pouvoir au sein de l'organisation : il s'intercale, peut-être artificiellement, entre les formateurs et le Président du GRETA mais il gère un secteur d'activité, des dispositifs de formation et, par conséquent doit manager une équipe pédagogique. Cette gestion s'effectue sur des fondements économiques dont les « experts » sont largement conscients et auxquels ils se conforment. Les « experts » veulent nous faire croire à une certaine proximité de communauté entre ces deux acteurs en présence (CFC et « experts ») : une sorte de connivence, de compréhension mutuelle des intérêts et des contraintes (notamment économiques).

De plus, la non-distinction du temps de travail et temps hors travail garantie une certaine satisfaction. Elle est source de plaisir puisque travail et passion sont imbriqués. Elle assure une certaine visibilité auprès de ses collègues des deux autres groupes : tant par le produit du travail fourni —tous les formateurs peuvent avoir accès aux supports pédagogiques conçus—, que par le temps de conception relativement important—.

Ce groupe réclame une reconnaissance de ses productions pédagogiques. En effet, comme il vient d'être dit, ces supports sont relativement élaborés. Leur conception est souvent le fruit d'une activité importante hors temps de travail, car produire des outils pédagogiques, à destination de dispositif FOAD, est très chronophage. On est donc plus sur une revendication d'un droit d'auteur dont les formateurs voudraient

qu'il soit négocié en termes de rémunération et donc à partir de leur base en termes d'heures de face à face ou d'animation.

Explicitement, les « experts » demandent une reconnaissance de leurs productions pédagogiques, et implicitement la reconnaissance d'une expertise du CFC. Les relations des « experts » vers les CFC peuvent se résumer en un mot : de la flagornerie.

La figure 3 résume sous la forme de schéma d'interactions le sous-système de relations avec le (ou les) CFC.

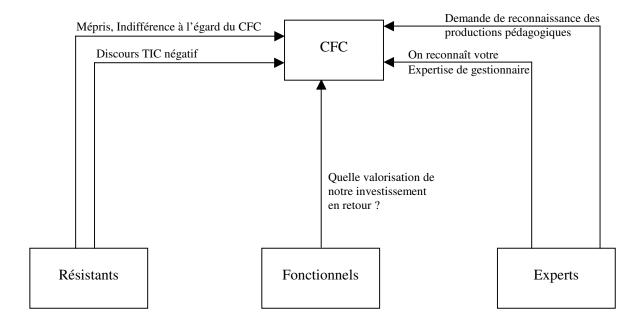


Figure 3. — Relations avec le (ou les) CFC

II- Fonctionnement global des interactions entre les trois groupes

Au regard des trois sous-systèmes d'interactions explicités, on peut établir le système global des relations entre les trois acteurs collectifs (cf figure 4.). Les formateurs « résistants » n'adhèrent pas au discours ambiant d'intégrer les TIC dans leurs pratiques et développent ainsi tout un discours négatif autour des TIC et de la FOAD. Pour eux, les autres formateurs des deux autres groupes ont perdu leur intégrité de

formateur en pactisant avec les TIC. Les « fonctionnels » veulent plutôt jouer le rôle d'agents du changement à l'égard des « résistants » en déployant un discours proche du prosélytisme et en les incitant à évoluer. Toutefois, ils leur rappellent leur ancrage dans le pédagogique pour indiquer qu'on peut intégrer les TIC sans perdre son âme, et pour peut-être aussi se ré-assurer. L'intégration des TIC semble bouleverser les schèmes des formateurs. A l'égard des « experts », c'est plus une relation de disciple à maître qui prend place. Ils sont attirés par la visibilité, la crédibilité des « experts ». Ils se projettent et sont envieux de cette aura.

Les « experts » le leur rendent bien. Ils se positionnent en leaders incontestés des TIC mais indiquent clairement leur double compétence tant dans les TIC que dans le pédagogique. Il s'agit de montrer fièrement ses productions pédagogiques. A l'égard des « résistants », les « experts » y adjoignent une attitude très paternaliste qui accentue ce positionnement de leadership.

Les « experts » ont un objectif clair, faire reconnaître leurs productions pédagogiques, faire reconnaître leur droit d'auteur. Ils souhaiteraient voir valoriser leur double compétence (technique et pédagogique), l'enchevêtrement passion pour les TIC et travail, et leur implication dans l'organisation par le biais du droit d'auteur sur leurs productions pédagogiques. Les « experts » reconnaissent les CFC comme des « experts » gestionnaires de la Formation avec qui ils collaborent. Le groupe d'« experts » développe alors tout un discours pour présenter une certaine proximité de communauté entre lui et les CFC : une sorte de connivence, de compréhension mutuelle des intérêts et des contraintes (notamment économiques). Les « experts » tentent ce que l'on pourrait appeler une « alliance stratégique » avec les CFC. L'objectif est double : à la fois faire reconnaître leur droit d'auteur, mais également se positionner en leaders, par la proximité et la complicité avec les décideurs (CFC), auprès des deux autres groupes.

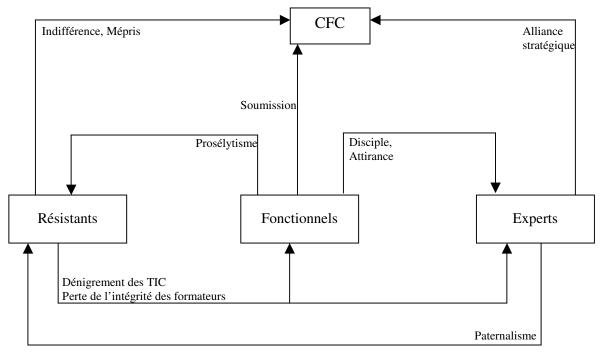


Figure 4. — Schéma global des interactions

III- La logique, la valeur émergente, l'axe organisateur du système

Au terme de l'analyse, il est patent que la valeur émergente du système d'interaction entre les trois segments est la reconnaissance identitaire. En effet, ces trois groupes n'ont pas la même définition de la situation concernant les TIC, la FOAD, la création de supports pédagogiques, les CFC. Et chacun des trois groupes revendique une certaine identité.

Les « résistants » revendiquent le maintien de leur activité dans un schéma classique, traditionnel. Ils restent campés sur leur position comme s'ils ne voulaient pas perdre les prérogatives, les bénéfices acquis. Pour eux, intégrer les TIC, c'est perdre leur intégrité de formateur, c'est « vendre leur âme ». On est bien là dans un schéma de résistance à l'égard d'un mouvement qui leur apparaît inéluctable et dont ils subissent les contraintes. On retrouve, ici, l'essence du processus identitaire des « résistants » dégagé à partir des significations d'usages mais que l'on peut ici traduire en formes de communication du style : « Etre formateur, ce n'est pas faire de la pédagogie à distance », « un formateur c'est fait pour du face à face, pour des

relations humaines », « pourquoi changer, alors que le système est éprouvé et qu'il fonctionne »... Les « résistants » apparaissent un peu comme les « gardiens de la tradition », et restent bloqués sur une identité de formateur traditionnel qu'ils revendiquent.

Les « fonctionnels » sont, eux, dans une autre dynamique. Ils s'inscrivent dans un mouvement d'appropriation de nouveaux outils, de nouvelles valeurs, qui, par conséquent, va modifier, ou a transformé, leur représentation de leur activité, de leur métier. L'intégration des TIC ne se fait pas, ou ne s'est pas fait, sans heurt. D'ailleurs, à cet égard, ils précisent bien aux « résistants » qu'ils sont, eux aussi, des formateurs comme s'ils avaient du mal à trouver leur place au sein du système, à accepter une nouvelle identité. Tous les éléments corroborent le processus identitaire déterminé à partir des significations d'usages des TIC, celui d'une identité en transition.

Les « fonctionnels » sont des suiveurs, ils envient leurs collègues « experts » dont ils convoitent la visibilité, la crédibilité au sein de l'organisation. Dans ce cadre, ils souhaiteraient voir identifier, et surtout valoriser leur investissement dans l'organisation, notamment par l'intégration des TIC. Ils sont dans la quête d'une reconnaissance professionnelle. En outre, en corrélation avec le processus identitaire en transition, avec cette quête d'une nouvelle identité, l'intégration des TIC semble être accomplie, dans ce cas, par ce qu'elle peut apporter : une nouvelle position, une nouvelle représentation de soi au sein de l'organisation, une gratification. Mais, audelà de cette attente de gratifications de la part de l'organisation, c'est bien la recherche d'une nouvelle identité de formateur qui anime les « fonctionnels ».

Le groupe des « experts » se positionne, quant à lui, comme leader auprès des deux autres groupes. Sa maîtrise des TIC est incontestable. Sa participation à des groupes académiques TIC, ainsi qu'aux dispositifs FOAD, lui donne, de fait, un véritable territoire de compétences et une visibilité importante au sein de l'organisation. Au sein de l'organisation, les « experts » savent qu'ils sont reconnus par les CFC et les autres formateurs permanents. Là encore, tous ces éléments confirment donc le

processus identitaire, déterminé à partir des significations d'usages des TIC, dans lequel les formateurs assument et affirment pleinement leur identité.

Leur maîtrise élevée des TIC, associée à leurs compétences acquises de la pédagogie de la médiation, leur permettent de créer des supports pédagogiques, dédiés, notamment, à la FOAD. Leur investissement est important ; passionnés par les TIC (et également par le cœur de leur activité, la pédagogie), ils créent des supports sophistiqués dont le temps de conception est relativement long. L'investissement en temps est coûteux et leur représentation du temps montre une imbrication totale entre le temps de travail et celui hors-travail. Les « experts » souhaitent donc voir valoriser cet investissement en termes de droit d'auteur. Au-delà de cette demande de gratifications, il semble que les « experts » revendiquent une nouvelle identité de formateur différente de celle qu'ils détiennent à ce jour et qu'ils, comme nous venons de le voir, assument et défendent.

En effet, le formateur « expert » semble avoir franchi une nouvelle étape. Tout d'abord, c'est comme si les « experts » souhaitaient spécifier leur différence (« on ne joue pas dans la même cour ») par l'identification d'une nouvelle compétence, la combinaison d'une maîtrise des TIC et de la pédagogie de la médiation. De plus, avec les nouveaux types de supports pédagogiques créés, une des dimensions de la boîte noire du formateur, s'expose : les outils. Pour eux, les supports pédagogiques s'échangent, se partagent, s'exposent à la critique (que l'on peut espérer constructive, puisque le but implicite est d'améliorer la prestation de formation).

La description de l'expert proposée par Guyot B. (1994) dans le cadre de ses recherches sur les systèmes d'information en entreprise convient parfaitement avec le formateur de type « expert » que nous avons distingué au cours de cette étude :

« l'expert est porteur des connaissances et savoir-faire d'un groupe d'intérêts et non pas seulement des siens propres, puisque la connaissance se crée par interaction, et donc socialement. Il rassemble, représente ou exprime en quelque sorte l'idéal de ce groupe, ce vers quoi il tend. [...] Dans cette action s'élaborent de nouvelles relations au savoir ou à l'appropriation d'une technique. A la fois, formalisateur, régulateur, l'expert est aussi un homme de prospective et joue un rôle non négligeable dans l'émergence de

nouvelles idées, de nouveaux dispositifs de connaissance ou d'action » (p1)

En effet, les acteurs de ce groupe se connaissent bien. Ils parlent le même langage, se comprennent et s'entraident. Ils identifient entre eux des compétences TIC particulières. Corrélativement, ce groupe développe une proximité de communauté avec les CFC qu'ils présentent comme de véritables acteurs au sein de l'organisation auxquels ils accordent du crédit, et une expertise de gestionnaire. Il se manifeste clairement une alliance stratégique du groupe des « experts » avec les CFC. Il semble que les « experts » reconnaissent dans les CFC une pièce maîtresse dans le rapport de force qui les anime.

Les « experts » apparaissent donc dans une dynamique de mouvement au sein du groupe professionnel, comme s'ils « tiraient » les autres formateurs vers une nouvelle direction, comme la « locomotive » au sein du groupe professionnel. Les « experts » semblent être investis d'une mission, celle de faire évoluer les autres formateurs vers une autre manière d'exercer, vers une autre représentation de leur activité, vers une nouvelle identité. Eux-mêmes, alors qu'ils possèdent une identité différente —celle vers laquelle évoluent les autres segments— sont déjà dans la quête d'une nouvelle, assignée par leur double compétence technique et pédagogique largement « digérée ».

Aussi, l'alliance avec les CFC peut donc leur être stratégique pour, à la fois :

- faire accepter leur nouvelle identité,
- se positionner comme les leaders du groupe,
- provoquer une impulsion auprès de leurs collègues.

CONCLUSION GENERALE DE LA PARTIE

Les jeux d'interactions étudiés ne sont que des fragments du système global des échanges de l'organisation. Ils concernent uniquement les formateurs permanents de GRETA que nous avons organisés en acteurs collectifs. Notre étude ne saisit donc qu'une partie du système global des communications du groupe professionnel. Toutefois, l'analyse systémique des relations développée par Mucchielli A. (2004) et que nous avons adapté pour l'étude du groupe professionnel, consiste à expliciter les jeux d'interactions centrés sur les problèmes clefs d'une organisation. L'analyse a clairement montré que la question des TIC, de l'intégration de celles-ci dans les pratiques des formateurs, était une question centrale pour les acteurs concernés. En effet, c'est bien autour des TIC que se cristallisent des rapports de force entre les formateurs permanents.

« L'importance d'un jeu n'est donc pas déterminée en fonction de son extension ou du niveau individuel ou collectif des acteurs concernés, mais en fonction de la centralité pour l'organisation du problème qui est en négociation » (Mucchielli A., 1998, p.116).

L'analyse systémique des relations des SIC confirme le point de vue interactionniste de la sociologie des professions : un groupe professionnel n'est pas une entité homogène mais bien composite de segments en compétition. En effet, cette perspective SIC présente clairement la cohabitation de réalités professionnelles différentes en négociation. En outre, l'analyse a bien montré également le phénomène de professionnalisation tel qu'avec Strauss A. et ses collègues (1992) nous l'avons défini : c'est-à-dire comme un construit social dynamique, constamment mobilisé et investi par des acteurs sociaux en rapport de « pouvoir » les uns face aux autres.

Comme nous venons de le dire, c'est bien autour des TIC que se cristallisent les rapports de force entre les segments. Néanmoins, l'objet technique et ses fonctionnalités apparaissent plus comme le révélateur de conflits plus profonds entre les trois segments. Pour les trois groupes, la reconnaissance identitaire est au cœur du

système. En effet, au cours de la troisième partie traitant de la segmentation en utilisant le modèle de Mallein P. et Toussaint Y. (1994) nous avions effleuré le processus de construction identitaire de chaque segment. L'analyse systémique réalisée confirme les résultats de ce modèle.

Chaque groupe est pris dans sa dynamique de conservation, de changement, d'acceptation d'une nouvelle identité. Le segment des « résistants » reste campé dans un modèle traditionnel, classique du formateur. Les « fonctionnels » sont, quant à eux entrés dans une phase transitoire — à la frontière entre deux états, entre deux identités opposées— vers une nouvelle identité. Et enfin, les « experts », à la fois affirment une certaine identité (vers laquelle souhaitent évoluer les « fonctionnels ») et revendiquent une autre, encore différente à un autre niveau.

En outre, certains ont trouvé avec les TIC un « partenaire » de choix dans ce conflit inter-segmentation. En effet, sans remonter très loin dans le temps, l'intégration des TIC dans la sphère éducative était vouée à l'échec. On trouvait au sein des formateurs comme des enseignants une résistance importante à l'objet technique. Aussi, bien que certains portaient haut un discours messianique des TIC, ils étaient loin d'être entendus et se trouvaient très souvent marginalisés au sein de leur organisation. Néanmoins, comme l'indique Miège B. (1997),

« les changements techniques peuvent rarement être dissociés des changements sociaux, y compris dans le temps court; mais ils prennent tout leur sens si on les rattache à des mouvements sociaux fondamentaux, se développant dans le temps long » (p.170).

Et notre analyse montre bien qu'aujourd'hui, il n'en est plus de même ; la donne a changé. Les cartes du jeu semblent être largement redistribuées. De l'état marginalisé, certains sont devenus des « modèles », des « moteurs » pour le groupe professionnel. En effet, le segment des « experts » apparaît comme l'élément moteur du groupe professionnel. Les « fonctionnels » voudraient leur ressembler ou au moins tendre vers la crédibilité que les « experts » ont acquise grâce aux TIC. Les « résistants », quant à eux, comme leur nom l'indique résistent : hier, éléments

dynamiques du groupe professionnel, tentant d'affirmer une identité professionnelle en construction ; aujourd'hui, éléments rétifs à voir évoluer ce qu'ils ont fondé.

CONCLUSION GENERALE

S'interroger sur le « fait professionnel », c'est se questionner sur les forces qui, au sein des organisations, façonnent les groupes professionnels en présence ainsi que les identités professionnelles des différents acteurs. Rappelons que, tout au long de cette étude, le groupe professionnel est entendu comme un construit social dans lequel la diversité et le clivage dominent, et d'autre part, la professionnalisation comme un processus dynamique d'acteurs sociaux collectifs en négociation continue. Corrélativement, nous considérons d'une part, que les formateurs constituent un groupe professionnel, et d'autre part que les TIC induisent une nouvelle posture, une nouvelle construction identitaire aux formateurs.

En conséquence, l'hypothèse générale qui guide l'ensemble de notre travail est la suivante : les TIC ont une influence sur la dynamique d'un groupe professionnel et participent à la construction/déconstruction d'un groupe professionnel. Les sciences de l'information et de la communication, avec leur approche systémique et interactionniste, permettent d'apporter des éléments de réponse à cette discussion.

Au terme de notre exploration, il semble que nous pouvons répondre par l'affirmative à cette hypothèse générale et que les analyses réalisées permettent de répondre aux différentes hypothèses de départ.

Hypothèse n°1:

Une re-segmentation du groupe professionnel des formateurs permanents de GRETA peut être observée et celle-ci est générée par les TIC. Il est possible de caractériser les segments à l'aide des usages TIC des formateurs. En outre, l'inscription dans un dispositif de FOAD détermine l'existence d'un segment particulier.

Comme l'indiquent Dubar C. et Tripier P. (1998) dans leur conclusion, « il n'y a pas de profession « unifiée » mais des segments professionnels plus ou moins identifiables, plus ou moins organisés » (p.248). En effet, le groupe professionnel des formateurs permanents de GRETA peut effectivement être fragmenté en plusieurs communautés professionnelles, en plusieurs segments. Néanmoins, cette étude montre clairement qu'une re-segmentation du groupe professionnel est à l'œuvre et que celle-ci est engendrée par la diffusion majeure des TIC dans la sphère professionnelle.

La diffusion des TIC dans la sphère professionnelle montre une appropriation en termes d'usages graduelle, progressive. Au terme d'une double analyse, quantitative et qualitative, trois segments ont été identifiées en fonction des usages TIC. Notre travail montre l'existence d'une palette d'usage s'articulant autour de fonctionnalités et de potentialités des objets techniques qui vont en se complexifiant. C'est à partir d'un tronc commun à l'ensemble des formateurs d'usages basiques que vont alors se greffer des usages de plus en plus précis et surtout des objectifs d'usages différents.

En effet, au sein du groupe professionnel des formateurs permanents de GRETA, trois figures de formateurs caractéristiques cohabitent et sont bien identifiables, adoptant chacune une définition de la situation concernant les TIC et leurs usages distincte des autres : les « résistants », les « fonctionnels » et les « experts ».. Le formateur de type « résistant » opère une certaine résistance vis à vis des TIC, dont il ne fait qu'un usage très basique (correspondant au tronc commun au maximum). Il s'inscrit dans un processus de domestication lente et réfractaire des TIC et reste attaché à ses pratiques traditionnelles. Le formateur de type « fonctionnel » recherche une certaine efficacité dans l'intégration des TIC dans ses pratiques tandis que l'« expert » poursuit un objectif de connaissance techniques plus approfondies. Autant les « résistants » propose une représentation négative des TIC, autant les « fonctionnels » comme les « experts » une représentation positive des TIC. Pour les « fonctionnels », comme son nom l'indique, les TIC sont pensées en termes de fonctionnalité, pour les « experts » en termes de technicité.

Toutefois, si l'usage TIC permet bien de segmenter distinctement le groupe professionnel des formateurs, l'inscription dans un dispositif FOAD n'est pas relevée ici comme un élément caractéristique et distinctif d'un segment par rapport aux autres. En effet, on retrouve des formateurs participant à un dispositif FOAD dans les trois segments. Il est vrai que l'on retrouve très peu de formateurs de type « résistant » au sein des dispositifs FOAD mis en place. La FOAD est plus une problématique des formateurs des deux autres groupes à savoir les « fonctionnels » et plus particulièrement les « experts ».

Un groupe professionnel n'est donc pas une entité homogène, mais bien un ensemble hétéroclite de membres aux identités, valeurs, définitions de la situation disparates, un ensemble composite de réalités professionnelles. En fonction de l'angle d'observation choisie, les usages TIC en l'occurrence pour notre étude, trois segments apparaissent, développant chacun sa propre définition de ce qui fait « le centre de sa vie professionnelle », sa propre définition de la situation. Cette approche du groupe professionnel constitué de plusieurs segments renvoie spontanément à l'idée de dynamique mais aussi de rapports de force entre les segments.

Hypothèse n°2:

L'approche du groupe professionnel constitué de plusieurs segments renvoie, de facto, à l'idée de dynamique mais aussi de rapports de force entre les segments. Aussi, on peut mettre en évidence le phénomène de professionnalisation, tel que nous l'avons défini dans l'acception interactionniste, et surtout montrer que les TIC sont au cœur de ce processus de professionnalisation. Non seulement les segments en présence sont en négociation permanente, mais, les TIC contribuent à ce rapport de force. En outre, les TIC permettent un processus de domination d'un segment (ou plusieurs segments) sur un (ou plusieurs) autre(s).

Avec Dubar C. et Tripier P. (1998), on peut affirmer au regard des éléments de notre étude, qu' « il n'y a pas de profession « établie » mais des processus de structuration et déstructuration professionnelles » (p.248). Rappelons que la professionnalisation d'un groupe professionnel est entendue dans notre travail comme le processus dynamique des configurations relationnelles entre des segments qui s'affrontent et opèrent différentes stratégies en fonction de leur position au sein du groupe. D'ailleurs, Strauss A. (1992), ne disait-il pas que « les phénomènes de leadership, les stratégies et le devenir des segments méritent toute l'attention des études sur la professionnalisation » (p.86). Effectivement, au regard des négociations à l'œuvre entre les trois segments, le groupe professionnel des formateurs permanents de GRETA se révèle véritablement bien loin de l'image d'Épinal d'une entité homogène, lisse et unie, mais bien comme un construit en perpétuel mouvement, comme un construit hétéroclite composé de plusieurs réalités professionnelles distinctes en conflit (d'intérêts).

Effleuré au terme de la deuxième partie proposant la segmentation et validé dans la quatrième partie de notre travail, il apparaît clairement qu'au sein d'un groupe professionnel, les segments proposent entre eux des positionnements différents. En effet, l'analyse systémique des communications entre les segments démontre qu'à l'intérieur du groupe professionnel des formateurs différentes réalités professionnelles —notamment celles relatives aux TIC, à la FOAD, à la création de supports pédagogiques— cohabitent et négocient.

Le groupe professionnel, pour paraphraser Strauss A. (1992) est bien l'arène de conflits, de tensions entre les segments et c'est bien autour des TIC que se cristallisent les rapports de force. On a d'un côté les formateurs de type « résistants » qui revendiquent le maintien de leur activité dans un schéma classique refusant d'intégrer les TIC pour conserver leur intégrité de formateur. D'un autre, les « experts » se positionnent clairement comme les « leaders ». L'avènement des TIC, qu'ils maîtrisent incontestablement, leur a permis de sortir de leur rôle de « pionnier », dans lequel les autres formateurs les reléguaient. La diffusion massive des TIC les a propulsé au devant de la scène « organisationnelle ». Ce sont

aujourd'hui des acteurs incontournables de l'organisation en tant qu'architectes (mais également producteurs de contenu, participant) de nouveaux dispositif de formation médiatisée; ils sont devenus aujourd'hui les acteurs moteurs de l'organisation. Entre ces deux groupes, coexistent les formateurs de type « fonctionnels » que nous avons qualifié de suiveurs, car envieux de la visibilité et de la crédibilité de leurs collègues de type « expert ». Les TIC sont intégrées ou sont en cours d'intégration et représentent le moyen d'être des acteurs reconnus au sein de l'organisation.

Le rapport de force qui se joue entre les trois segments du groupe professionnel des formateurs apparaît donc clairement autour de la question des TIC comme si les acteurs projetaient en elles leurs propres frustrations, désirs... D'ailleurs, les psychanalystes ne définissent-ils pas les TIC comme « des objets fortement « transitionnels » parce qu'ils servent de réceptacles aux désirs de maîtrise et de puissance » (Mucchielli A., 2001, p.33) ? Les TIC servent de catalyseurs aux rapports de force entre les segments et permettent :

- un processus d'influence d'un segment (les « experts ») sur un autre (les « fonctionnels »),
- et inversement un processus de résistance d'un segment (les « résistants ») envers les deux autres (les « experts » et les « fonctionnels »).

Hypothèse n°3:

Chaque segment s'inscrit dans un processus de construction/reconstruction identitaire différent lié à l'introduction des TIC dans la sphère professionnelle. Les segments s'affrontent autour de la définition de leur identité professionnelle. L'identité professionnelle est au cœur du phénomène de professionnalisation.

Au cours de cette étude, nous avons pu montrer comment les trois segments s'inscrivent bien dans un processus de construction/re-construction identitaire distinct. Trois logiques d'usages ont été dégagées, permettant de discerner ainsi trois

types de significations d'usages et donc de repérer trois processus de re-construction identitaire distincts. En premier lieu, un groupe de formateurs, qualifié de « résistants » et dont le discours est emprunt de déterminisme technique se distingue. Les « résistants » préfèrent garder leur identité de formateur « traditionnel » qui renvoie aux modèles pédagogiques dominants. L'introduction des TIC semble les interroger mais remet trop en question leurs pratiques et leur identité classique de formateur. Ils sont plus engagés dans une problématique de préservation de leurs pratiques traditionnelles dont ils restent de fervents défenseurs. Ces formateurs « résistants » possèdent une « identité passive » (Mallein P. et Toussaint Y., 1994) et refusent la reconstruction identitaire suggérée par les TIC.

Un deuxième groupe de formateurs est mis en exergue avec une autre logique d'usage, plutôt de type utilitaire impliquant un désir de (re)valorisation sociale et professionnelle. Les « fonctionnels » sont plus engagés dans une problématique d'intégration des TIC dans leurs pratiques. Non seulement ils affectionnent les fonctionnalités des objets techniques, mais ils sont surtout en quête des « bénéfices » qu'ils peuvent en tirer au sein de l'organisation, notamment en termes de visibilité et de crédibilité (au même titre que les « experts »). Ces formateurs « fonctionnels » s'inscrivent dans un processus de transition, dans un processus de re-construction identitaire ; ils aspirent à une nouvelle identité, celle suggérée par les TIC, pour une autre (une nouvelle) reconnaissance.

Enfin, le troisième segment, représentant les formateurs de type « expert » est caractéristique de l'évolution du groupe professionnel. Dans leur cas, la phase d'intégration des TIC est déjà dépassée. Les TIC sont dorénavant constitutives de leur identité professionnelle. Et les significations d'usages déterminées révèlent une affirmation personnelle et un renforcement de l'ego (Jouët J., 1993a). Les « experts » s'inscrivent donc dans un processus d'affirmation de leur identité et revendiquent précisément celle assignée par les TIC.

En outre, l'analyse systémique des communications entre les trois segments révèle les enjeux profonds des acteurs en présence. Pour l'ensemble des trois segments, la reconnaissance identitaire est au cœur du rapport de force en œuvre dans le groupe professionnel. Chaque segment est engagé dans une dynamique de conservation, de changement et d'acceptation d'une identité professionnelle. Si, incontestablement, la fonction de formateur demeure, avec les TIC elle se modifie profondément. Au regard des résultats de l'analyse réalisée, la fonction exige des « reconversions » identitaires tout au moins partielles de ceux qui l'exercent mais qui demeurent problématiques pour certains.

Les résultats de l'analyse systémique illustrent bien les propos de Dubar C. et Tripier P. (1998), que nous avons déjà cités précédemment, « il n'y a pas de profession « établie » mais des processus de structuration et déstructuration professionnelles » (p248). Et le cas des « experts » est relativement intéressant dans ce cadre. En effet, encore récemment, l'intégration des TIC dans la sphère éducative semblait trouver une résistance importante. Certains acteurs de la formation avaient bien franchi le pas, en se familiarisant, et en intégrant les TIC dans leurs pratiques. Toutefois, il faut reconnaître que ces « pionniers » étaient minoritaires au sein de l'organisation et ne quittaient pas la périphérie du groupe professionnel.

Les résultats de notre étude montrent clairement qu'aujourd'hui, le groupe professionnel est en pleine re-structuration. Alors que ceux qui autrefois représentaient la formation ordinaire et se positionnaient comme les éléments dynamiques du groupe professionnel, semblent aujourd'hui apparaître comme les « gardiens de la tradition », et restent dans une vision classique de leur fonction. En restant sur leurs acquis, ils se retrouvent aujourd'hui marginalisés au sein du groupe professionnel. Formateurs « déviants », pour reprendre une terminologie de l'école de Chicago, les formateurs de type « expert » apparaissent de plus en plus comme les éléments moteurs au sein du groupe professionnel. Entre les deux, les « fonctionnels » souhaitent donc ressembler à ces derniers ou, tout au moins, tendre vers la crédibilité, la visibilité que les « experts » ont acquise grâce aux TIC.

Notre étude met donc en exergue le phénomène dynamique de construction/déconstruction d'un groupe professionnel. En effet, nous venons de

préciser le caractère moteur du segment des « experts » au sein du groupe professionnel. Ces formateurs de type « experts », comme indiqué précédemment, possèdent déjà l'identité professionnelle dominante, vers laquelle certains formateurs souhaitent évoluer. Néanmoins, les « experts » sont également engagés dans l'acquisition (ou plutôt l'acceptation par le groupe) d'une nouvelle identité assignée par leur double compétence technique et pédagogique largement « digérée ». Pour le moment, cette nouvelle identité reste marginale mais elle pourrait bien à l'avenir s'avérer dominante. On voit poindre ici le caractère dynamique d'un groupe professionnel, qui apparaît clairement comme un construit social toujours en recomposition.

La professionnalisation est définie dans cette thèse comme le processus des différentes configurations relationnelles entre les segments. Bien que Dubar C. et Tripier P. (1998) invitent à « la prudence dans l'usage de ce terme qui a été au cœur des controverses entre fonctionnalistes et interactionnistes » (p.248), nous pouvons, malgré tout, apporter un nouvel éclairage à cette définition. En effet, au terme de cette étude, il semble pertinent de caractériser le processus de professionnalisation comme un processus de négociation identitaire entre les segments.

A partir de ces résultats, une étude diachronique pourrait être pertinente pour aborder plus en profondeur le phénomène de re-structuration permanente d'un groupe professionnel. Réitérer périodiquement cette analyse sur le même corpus permettrait de voir l'évolution des différents segments et notamment leur recomposition, les nouvelles stratégies développées par ces nouveaux segments, les processus identitaires déployés etc. permettant ainsi d'observer à la fois le groupe professionnel et le processus de professionnalisation.

Dans cette perspective, il serait également pertinent d'effectuer d'autres recherches qui permettraient d'approfondir le fonctionnement des segments et particulièrement sous la focale des phénomènes d'opposition et de conflit entre les segments. En effet,

partant de l'hypothèse de base qu'un groupe professionnel est en re-structuration permanente, on peut s'interroger sur les nouvelles configurations relationnelles qu'une re-segmentation peut susciter. Sur fond de conflit identitaire, les phénomènes de négociation, d'antagonisme, de concurrence etc. entre les segments restent des processus passionnants à investiguer.

Enfin, une étude comparatiste avec un autre groupe professionnel —proche et appartenant toujours à la sphère éducative— pourrait également être envisagée à court terme. En effet, dans cette perspective, une démarche telle que celle qui est menée dans le projet GUPTEN³⁷ (Genèses d'Usages Professionnels des Technologies chez les Enseignants) —ACI « Education et Formation »— me paraît pertinente. Cette équipe de chercheurs en Sciences de l'Information et de la Communication du laboratoire AEP se propose en effet d'analyser en quoi l'introduction progressive d'espaces et de supports virtuels d'échanges, de mutualisation et de coopération, ainsi que de systèmes de FOAD, modifie les modes de travail, les compétences mobilisées, les activités et la « formation tout au long de la vie » chez les formateurs en IUFM. L'enjeu de cette étude est de mesurer comment les ensembles de dispositifs de production et de partage des connaissances scientifiques peuvent devenir des pratiques culturelles établies et reconnues. Là encore, une segmentation du groupe professionnel des formateurs en IUFM en fonction des usages répertoriés sera nécessaire pour ensuite révéler les stratégies et les processus identitaires des segments en présence. Une comparaison de la recomposition permanente des deux groupes professionnels (formateurs de GRETA et formateurs en IUFM) pourrait être riche d'enseignement concernant l'influence des TIC sur la construction/déconstruction d'un groupe professionnel.

³⁷ recherche sur les usages d'Internet, dirigée par D. POTOCKI MALICET, en collaboration avec Madame D. COMBROUZE, Messieurs D. BESSIERES, P-Y CONNAN, J. VINCENT, chercheurs en Sciences de l'Information et de la Communication du laboratoire.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbott A. (1988), The system of the Professions. An essay of the division of Expert Labour, Chicago: University of Chicago Press, 435p
- Albéro B., (2000), L'autoformation en contexte institutionnel, du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie, Paris : L'Harmattan, 306p
- Albéro B., (2003), «L'intégration des technologies de l'information et de la communication , révélateur des pratiques de formation dans l'enseignement supérieur », in Journée d'étude de Paris X Nanterre, 7 mars 2003, RESUP, texte disponible sur le site du RESUP : http://www.resup.u-bordeaux2.fr
- Allouche-Benayoun J., Pariat M. (1993), La fonction formateur, identités professionnelles, méthodes pédagogiques, pratiques de formation, Paris : Edition Dunod, 231p
- Annoot E., (1996), Les formateurs face aux nouvelles technologies : le sens du changement, Paris : Editions Ophrys, 198p
- Baillat G. (2000), La profession des enseignants: une approche didactique, document Habilitation à diriger des recherches, document ronéotypé, Reims: URCA, 121p
- Baillat G. (2002), « Quelques enjeux de la professionnalisation des emplois jeunes, le cas des aides éducateurs », in Vasconcellos M. (dir), Les emplois-jeunes : nouveaux métiers, nouvelles professionnalités, Lille : Université Charles de Gaulle, Collection UL 3, 265p
- Baron G-L, Bruillard E., (2000), «Technologies de l'information et de la communication : quelles nouvelles compétences pour les enseignants?» in Education et Formation, n°56, avril-juin, pp153-159
- Baron G-L., (2001), «L'institution scolaire confrontée aux TIC», in Sciences Humaines, Hors série n°32, mars-avril-mai, pp48-51
- Baron G-L., Bruillard E., (1996), L'informatique et ses usagers dans l'éducation, Paris : PUF, 311p

- Becker H, (1988), Les mondes de l'Art, Paris : Flammarion, 379p
- Benghozi P-J., Flichy P., d'Iribarne A., (2000), « Le développement des NTIC dans les entreprises françaises », in Réseaux, n°104, pp31-57
- Berne E., (1975), Des jeux et des hommes, Paris : Stock, 214p,
- Bertalanffy, L. von. (1973), Théorie générale des systèmes, Paris : Dunod, 296p
- Blandin B., (1990), Formateurs et formations multimédia : les métiers, les fonctions, l'ingénierie, Paris : Editions d'Organisation, 250p
- Bonami M, (1993), Approche systémique, organisation et management, in Bonami M ., de Hénin B, Boqué J.M., et Legrand J-J, (1993), Management des systèmes complexes. Pensée systémique et intervention dans les organisations, Bruxelles : DeBoeck Université, Coll Management, 266p
- Bourdoncle R., (1991), La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines 1- La fascination des Professions, in revue française de pédagogie n°94, janvier février mars 1991, pp73-91
- Bourdoncle, R. (1993) La professionnalisation des enseignants 2- Les limites d'un mythe, in Revue française de pédagogie n°105, octobre novembre décembre 1993, pp83-119
- Bourdoncle R., Demailly L. (eds), (1998), Les professions de l'éducation et de la formation, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaire du Septentrion, 480p
- Capelani C., (2001), « Différenciation et division sociale dans les métiers de la formation : 1969-2000 », p259-281, in Fablet Dominique, La formation des formateurs d'adulte, Paris : L'Harmattan, 320p
- Caradec V. (2001)., « Personnes âgées et objets technologiques », in Revue française de sociologie, 42 (1), pp117-148
- Carré P., (2001), « Formateur ou Facilitateur », in Fablet Dominique, La formation des formateurs d'adulte, Paris : L'Harmattan, 320p
- Caspar P. (dir), (1998), Nouvelles technologies éducatives et réseaux de formation, Des entreprises parlent de leurs expériences, Paris : Editions d'organisation, 229p

- Chambat P., (1994), «Usages des technologies de l'information et de la communication : évolution des problématiques », in Technologie Information et Société, vol 6, n°3, pp249-270
- Chapoulie J-M., (1973), « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », in Revue Française de Sociologie, Vol XIV, n°1, Janvier-Mars, pp86-114
- Collectif de Chasseneuil, (2001), Accompagner des formations ouvertes Conférence de consensus, Paris : L'Harmattan, 196p
- Coulon A., (199), L'école de Chicago, Paris : PUF, 127p
- Crozier M., Friedberg E., (1977), L'acteur et le système, Paris : Editions du Seuil, Collection Points, 436p
- Demailly L., (1994), «Mobilisation d'encadrement et mobilisation des groupes professionnels », in Lucas Y., Dubar C., (1994), Genèse et dynamique des groupes professionnels, Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaire du Septentrion, 409p, pp315-324
- Dubar C. et Tripier P., (1998) Sociologie des professions, Paris : A. Colin, 252p
- Dubar C., (1987), L'autre jeunesse, Jeunes stagiaires sans diplôme, Lille: PUL, 263p
- Dubar C., (2000), La formation professionnelle continue, Paris : La découverte, 4^{ème} édition, 120p
- Dubar C., (2000), La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles, Paris : Editions Armand Colin, 3^{ème} édition, 255p
- Erickson M.H., (1978), L'hypnose thérapeutique : Quatre conférences, Paris : ESF Editeur, 202p
- Fichez E., (2000), «L'industrialisation de la formation », in Terminal, n°83, pp65-72
- Freidson E., (1984), La profession médicale, Paris : Payot, 369p
- Fritsch P. (1971), L'éducation des adultes, Paris : Mouton, Cahiers du Centre de Sociologie Européenne, 176p
- Glickman V., (2002), Des cours par correspondances au « e-learning », Paris : PUF, 304p

- Grafmeyer Y. et Joseph I., (2004), L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine, Paris : Editions du Champ urbain, Flammarion, 378p
- Grave P., (2002), Formateurs et identités, PUF, Paris : Collection Education et Formation, 200p
- Guir R., (2002), Pratiquer les TICE Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages, Bruxelles : Editions De Boeck Université, 300p
- Guyot B., (1994), «L'expertise en information », in Sciences de la société, n°32, mai 1994, pp129-136
- Guyot B., (2004), « Eléments pour une approche informationnelle dans les organisations », in Sciences de la Société, n°63, pp11-25
- Hughes E. C., (1996), «Le regard sociologique Essais choisis », Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie, Paris : Editions de l'EHESS, 344p
- Jobert G., (1989), « la professionnalisation des formateurs, approche sociologique », in Actualité de la formation permanente, n°103, 1989, pp25-28
- Johnson T., (1972), Professions and Power, Londres: MacMillan, 96p
- Jouet, J., (1993a)., « Pratiques de communication et figures de la médiation », in Réseaux, n°60, pp99-120
- Jouet, J., (1993b). « Usages et pratiques des nouveaux outils de communication », in Dictionnaire critique de la communication, sous la direction de L. Sfez, Paris : PUF, pp371-376
- Jouet, J., (2000)., « Retour critique sur la sociologie des usages », in Réseaux, n°100, pp489-521
- Lacroix, J-G., (1994), « Entrez dans l'univers merveilleux de Vidéoway », in De la télématique aux autoroutes électroniques. Le grand projet reconduit, sous la direction de Lacroix J-G. et Tremblay G., Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, pp137-162.

- Larose F., Grenon V., Lafrance S., (2002), « Pratiques et profils d'utilisation des TICE chez les enseignants d'une université » in Pratiquer les TICE Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages, Guir R. (dir), (2002), Bruxelles : Editions De Boeck Université, 300p, pp23-47
- Layolle G., (1984), Dénouer les conflits professionnels. L'école de Palo Alto dans l'entreprise, Paris : Editions d'organisation, 118p
- Le Boterf G., Viallet F., (1974), «Les formateurs sont-ils en situation professionnelle? », in Education Permanente, n°25, sept-oct, pp63-85
- Le Moigne, J.L. (1994). La théorie du système général, Théorie de la modélisation, Paris : PUF, quatrième édition, 338p
- Linard M., (1996), Des machines et des Hommes, Paris : L'Harmattan, 228p
- Linard M., Belisle C., (1996), Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des « TIC » ?, Éducation Permanente n°127, 1996
- Lucas Y., Dubar C., (1994), Genèse et dynamique des groupes professionnels, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaire du Septentrion, 409p
- Malglaive G., (1981), Politique et Pédagogie en formation d'adultes, Paris : Ligue Française de l'Enseignement Permanente, Paris : Edilig, 258p
- Malglaive G., Minvielle Y., (1979), «Former et Qualifier des formateurs», in Education Permanente, n°49/50, oct, pp47-83
- Mallein P., Toussaint Y. (1994), «L'intégration sociale des TIC : une sociologie des usages », in Technologies de l'Information et Sociétés, Vol 6, n°4, pp315-335
- Marc E., Picard D., (2000), L'école de Palo Alto, Un nouveau regard sur les relations humaines, Paris : Editions Retz, 224p
- Marquart F., (1990), Formateur, une professionnalité segmentée et éclatée », in Actes du Colloque « Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponse des universités », Lille : Cahiers d'études du CUEEP, 29, 30 novembre et 1^{er} décembre 1989, 2 tomes, tome 1, pp83-104

- Mead G. H., (1963), L'esprit, le soi et la société, Paris : PUF, 332p,
- Merton R.K., (1923), Eléments de méthode sociologique, Paris : Plon, 250p
- Miège B., (1989), La société conquise par la communication, Grenoble : PUG, 226p
- Miège B., (1997), La société conquise par la communication Tome 2 La communication entre l'industrie et l'espace public, Grenoble : PUG, 216p
- Miège B., (2004), L'information-Communication objet de connaissance, Bruxelles : De Boeck, 248p
- Morin, E. (1977). La méthode 1. La nature de la nature, Paris : Seuil, 398p
- Mucchielli A., (1998), Approche systémique et communicationnelle des organisations, Paris : Armand Colin, Collection U, 160p
- Mucchielli A., (2001), Les Sciences de l'information et de la communication, Paris : Hachette, 3^{ème} édition, 158p
- Mucchielli A., (2004), L'approche par la modélisation des relations, Paris : Armand Colin, Collection U, 192p
- Neuville J.P., Musselin C., (2001), Introduction, in Sociologie du travail N°3, vol 43, pp303-308
- Nizet J., Huybrechts C., (1998), Interventions systémiques dans les organisations, Intégration des apports de Mintzberg et de Palo Alto, Paris : De Boeck Université, 1998, 160p
- Olivesi S., (1997), « Variations critiques autour de Palo Alto » in Réseaux, n°85, pp215-237
- Orgogozo I., (1988), Les paradoxes de la communication : à l'écoute des différences, Paris : Editions d'organisation, 127p
- Orgogozo I., (1991), L'entreprise communicante : des châteaux forts aux cloisons mobiles, Paris : Editions d'organisation, 420p
- Papadoudie H., (2000), Technologies et éducation : contribution à l'analyse des politiques publiques, Paris : PUF, 239p

- Perriault J., (1989), La logique de l'usage, essai sur les machines à communiquer, Paris : Flammarion, 255p
- Perriault J. (2002), L'accès au savoir en ligne, Paris : Editions Odile Jacob, Coll Le Champ Médiologique, 266p
- Primon J-L., (1990), « Les professions de la formation : structure des emplois », in Actes du Colloque « Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponse des universités », Lille : Cahiers d'études du CUEEP, 29, 30 novembre et 1^{er} décembre 1989, 2 tomes, tome 1, pp166-175
- Quéré L. (1992), « Espace public et communication, Remarques sur l'hybridation des machines et des valeurs », in Communication et Lien social » Chambat P. (Dir), Edition Association Descartes, Paris : La Villette Cité des Sciences et de l'Industrie, pp29-49
- Rosnay, J. de. (1975), Le macroscope : vers une vision globale, Paris : Seuil, 295p
- Scardigli V., (1992), Les sens de la technique, Paris : PUF, 275p
- Selvini Palazzoli M. et al., (1980), Paradoxe et Contre-paradoxe, Paris : Editions ESF, 3^{ème} édition, 138p
- Selvini Palazzoli M. et al., (1984), Dans les coulisses de l'organisation, Paris : Editions ESF, 228p
- Shannon, C.E. et Weaver, W. (1975), Théorie mathématique de la communication, Paris : C.E.P.L., 188p,
- Shibutani T. (1955), «Reference Groups as Perspectives », in American Journal of Sociology 60, pp522-529
- Strauss A., (1975), Professions, work and careers, New Brunswick: Transaction Books, 313p
- Strauss A. (1992), « Une perspective en termes de monde social », in La trame de la négociation, Sociologie qualitative et interactionnisme, Textes réunis et présentés par Isabelle Baszanger, éditions de l'Harmattan, Logiques Sociales, Paris, 311p

- Strauss A. (1992), La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme, texte réunis par I. Bazsanger, Paris : L'Harmattan, 311p
- Strauss A. et alii, (1992), «L'hôpital et son ordre négocié», in La trame de la négociation, Sociologie qualitative et interactionnisme, Textes réunis et présentés par Isabelle Baszanger, Paris : Editions de l'Harmattan, Logiques Sociales, 311p
- Strauss A., Bucher R., (1992), « La dynamique des professions », in La trame de la négociation, Sociologie qualitative et interactionnisme, Textes réunis et présentés par Isabelle Baszanger, Paris : Editions de l'Harmattan, Logiques Sociales, 311p
- Tardif J., (2000), Intégrer les nouvelles technologies de l'information, quel cadre pédagogique ?, Paris : ESF Editions, 126p
- Tardif M., Lessard C., (1999), Le travail enseignant au quotidien, Laval : Presses de l'Université de Laval, 575p
- Thomas W., (1937), Primitive behavior, an introduction to the social sciences, New York: McGraw-Hill Book Company, 847p
- Tripier P., (1991), Du travail à l'emploi, Paradigmes, idéologies et interactions, Bruxelles : Presses de l'université de Bruxelles, 204p
- Vasconcellos M., (1994), «Formation et processus de professionnalisation des formateurs », in Les Métiers de la formation, ouvrage collectif du CNAM, Centre Inffo et Université Lille III, Paris : La documentation française, , 319p, pp87-94
- Watzlawick, P., (1978). La réalité de la réalité : confusion, désinformation, communication, Paris : Editions du Seuil, 237p
- Watzlawick, P., Weakland, J., Fish, R., (1975), Changements: paradoxes et psychothérapie, Paris: Editions du Seuil, 189p
- Watzlawick, P.J., Helmick Beavin, J., Jackson, D.D. (1972). Une logique de la communication, Paris : Editions du Seuil, , 285p

- Wiener, N. (1962). Cybernétique et Société, l'usage humain des êtres humains, Paris : Union générale d'éditions, 251p,
- Winkin Y., (1981), La nouvelle communication, Textes recueillis et présentés par Yves Winkin, Paris : Seuil, collection Points, 373p
- de Witte S., (1988), « Essais de typologie des métiers de la formation », in Actualité de la formation permanente, n°95, juillet-août, pp75-83
- Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des universités : tome 1, Lille : Les cahiers d'études du CUEEP, 29, 30 novembre et 1^{er} décembre 1989, 214p
- Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des universités : tome 2, Lille : Les cahiers d'études du CUEEP, 29, 30 novembre et 1^{er} décembre 1989, 195p

ANNEXES

Annexe I — Fiche de renseignements

Annexe II — Guide d'entretien

Annexe III — Exemple de transcription d'entretien (anonymé)

Annexe IV — Grille d'analyse

Annexe V — Masque de saisie Sphinx®

ANNEXE I FICHE DE RENSEIGNEMENTS

Code de l'entretien :		Age :
		Ancienneté :
Fonction :		Genre* : F-M
Domaine d'intervention		Statut*: G-C
dans les formations :		
Formation initiale :		
(Diplôme, Année)		
Formation Continue:		
(Type de formation ou module, Année)		
Formation Continue en outils TIC : OUI - NON *		
Quels modules ?		
Parcours professionnel:		
Intervention dans le dispositif FOAD : OUI - NON *		
Laquelle ?		
Membre d'une association	Participation forums ou chats : (Lesquels)
professionnelle :		
OUI - NON*		
Si oui laquelle :	Abonnement à des newsletters : (Lesquels)

 $\mathsf{F}:\mathsf{FEMININ},\,\mathsf{M}:\mathsf{MASCULIN},\,\mathsf{G}:\mathsf{POSTE}\;\mathsf{GAGE},\,\mathsf{C}:\mathsf{CONTRACTUEL}\;\mathsf{O}:\mathsf{OUI},\,\mathsf{N}:\mathsf{NON}$

^{* :} Merci d'entourer votre réponse :

ANNEXE II GUIDE D'ENTRETIEN

- 1) Quelle est votre fonction?
- 2) Quelles sont vos activités, vos tâches, vos missions, vos rôles ? Essayez de les décrire par ordre d'importance décroissante en évaluant le pourcentage et le temps que vous y passez ?
- 3) Quels outils TIC utilisez-vous dans votre travail ? Par l'intermédiaire de quelles formations ?
- 4) Quelles sont, par ordre d'importance, les autres personnes ou groupes avec lesquels vous êtes en relation de travail dans l'organisation ? Quels sont les titres de leur fonction ?
- 5) Pour me permettre de mieux comprendre comment se répartit le travail dans un dispositif de formation, pourriez-vous m'indiquer quelles sont, selon vous, si l'on se place dans un GRETA idyllique, leurs activités, leurs tâches, leurs missions, leurs rôles ? précisez, toujours par ordre d'importance, toutes les activités
- 6) Comment se structurent les équipes de travail, les groupes projets...?
- 7) Y-a-t-il eu des changements dans l'organisation du travail?
- 8) Selon vous, quelles relations entretiennent les formateurs entre eux ? Une grande majorité d'entre vous vous retrouvez à l'espace formateurs au rez de chaussée, d'autres se retrouvent-ils ailleurs dans le GRETA ? Qui et Où ?... émulation, plusieurs groupes, une ou des catégorie(s)...?
- 9) Depuis que je suis arrivé au GRETA, on me parle beaucoup du BTS en FOAD, que pourriez-vous me dire sur ce dispositif ?

 \rightarrow question de relance :

- Qu'en pensez-vous?
- Comment en avez-vous été informé?
- Comment les équipes ont-elles été formées ?

- Selon vous, pour quelles raisons en (ou n'en) faites-vous (pas) parti ?]
- 10) Quel était le (ou les) dernier(s) dispositif(s), avant celui-ci, qui ait eu autant d'engouement en interne ?

\rightarrow question de relance :

- Pourriez-vous me le (ou les) décrire?
- Qu'en pensiez-vous?
- Comment en aviez-vous été informé?
- Comment les équipes avaient-elles été formées ?
- Selon vous, pour quelles raisons en (ou n'en) faisiez-vous (pas) parti ?]
- 11) Sur [NB d'ancienneté], vous avez sûrement évoqué des différences de points de vue, concernant la formation en général, avec vos collègues formateurs, pourriez-vous me raconter celui ou ceux qui vous semble(nt) le (ou les) plus représentatif(s) du métier de formateur ?

ANNEXE III

EXEMPLE DE TRANSCRIPTION D'ENTRETIEN (ANONYME)

Benoît: Quelle est votre fonction?

Je suis formateur APP

Benoît: Quelles sont vos activités, vos tâches, vos missions, vos rôles?

Donc, je vais vous parler du métier de formateur, mais il faut savoir que je suis aussi animateur de l'APP, c'est-à-dire donc je travaille aussi sur les fonctions de coordination, de d'organisation

Benoît : Donc on va peut-être les séparer, d'une part le côté coordination et organisation, et de l'autre le côté formateur

Coordination c'est donc tout l'accueil des stagiaires, des entretiens individualisés pour chaque stagiaire, chez nous est accueilli pendant une heure environ dans laquelle on explique les tenants et les aboutissants de la formation heu on négocie avec le stagiaire le planning de formation en durée en rythme heu donc en APP tout se négocie d'ailleurs, heu que dire d'autres heu

Benoît: Tout se négocie ça veut dire quoi

On négocie les projets c'est-à-dire que quelquefois le stagiaire a des projets très ambitieux ce qui fait que on essaye de décomposer un petit peu en étapes successives son projet de formation heu quelquefois on modifie complètement son projet parce qu'il avait des informations qui étaient un peu erronées donc ce sont des personnes moi qui pensais pouvoir donc par exemple préparer un concours d'entrée à l'école de soins infirmier mais en fait qui n'avait pas les je dirais le niveau requis hein et donc en fait il avait été mal orienté au lieu donc d'infirmiers en fait il s'agissait de préparer le diplôme d'aides soignants ou d'auxiliaires de puériculture heu donc on négocie avec le stagiaire donc bah les modalités aussi donc si c'est un stagiaire qui est relativement autonome on peut lui proposer une formation plutôt de type FOAD alors que d'autres bon qui le souhaiteraient, qui ont entendu parler de la FOAD mais qui de toute évidence auraient des difficultés à travailler seul on ne les incite à venir un peu plus en présentiel, heu certains stagiaires viennent, bon on est dans une petite ville donc tout le monde se connaît un peu donc disent « oui il y a telle personne qui est venue en formation pendant tant d'heures je voudrais bien aussi avoir 300 heures de formation chez vous » et puis bon au regard de son cursus quelques fois on dit et bien non 300 heures vous n'avez pas besoin de tout cela effectivement, on négocie les temps de formation c'est clair heu dans certains cas bon lorsque les personnes sont sous contrat de type salariés ou emplois CES ou CEC on peut aménager à la demande de l'employeur ou des stagiaires des horaires particuliers du style bon c'est le cas pour un CES donc venir une semaine sur deux effectivement le planning est défini et négocié donc dans le cadre donc de ce travail de coordination moi je programme un peu donc les formations des stagiaires sur les plages des différents intervenants donc c'est moi qui ouvre ou qui ferme les plages en fonction des besoins que l'on a, c'est un dispositif très souple et si on a personne on ferme la plage si on a du monde qui demande on ouvre, donc moi je gère une petite équipe je suis formateur moi-même il y a deux autres formateurs actuellement qui interviennent formateurs math physique qui s'occupent aussi de certains types de concours, entretien et accueil et une vacataire

Benoît: La fonction formateur, comment la définiriez-vous

La mienne actuellement bon, heu aujourd'hui et maintenant je dirais c'est surtout formateur bon c'est de l'accompagnement c'est plus de l'accompagnement méthodologique souvent pour des préparations de concours, on a de moins en moins de personne qui viennent pour nous demander des mises à niveau pour faire de la mise à niveau sur une commande de l'ANPE ou des PAIO mais les gens viennent avec un projet beaucoup plus précis qu'avant et de type concours généralement beaucoup plus que les projets de type le diplôme quand je suis arrivé en 19XX ce n'était pas du tout ça on avait beaucoup de gens qui venaient pour des mises à niveau math français pour entrer par exemple dans des stages de type AFPA heu des gens qui venaient pour préparer des B. E. P., et des CAP bon ils avaient raté quelques matières lors d'un passage par la phase scolaire généralement ou en candidat libre mais bon maintenant on a beaucoup beaucoup de demandes par rapport à des concours sanitaires et sociaux de type moniteur éducateur, éducateur sportif et aides soignants auxiliaires de puériculture enfin bon entrer dans les écoles d'auxiliaires de puériculture et d'aides soignantes, entrée dans les écoles de soins infirmiers et c'est vraiment beaucoup de monde qui recherche maintenant ce genre de voie

Benoît : D'accord, pourriez-vous nous préciser ce que vous voulez dire par accompagnement méthodologique

Donc que c'est un peu l'apprendre à apprendre donc heu c'est-à-dire que les personnes généralement heu bon, viennent, attendent de nous souvent des cours magistraux nous en APP compte tenu du fait qu'on a un public qui fait des entrées et sorties permanentes donc que tout le monde n'est pas au même niveau même si on a le même projet et en plus il y a des multiples projets. Ce ne serait pas possible de travailler de cette manière-là donc on essaye de faire en sorte que les personnes acquièrent de l'autonomie dans les apprentissages et donc on donne beaucoup de conseils pour comment faire pour apprendre, moi-même j'ai eu une formation il y a quelques années et donc j'ai pratiqué le programme d'enrichissement expérimental en entreprise qui était une méthode de remédiation cognitive de Feuerstein R (silence)

Benoît : D'accord, la fonction formateur premièrement accompagnement méthodologique

C'est beaucoup de l'accompagnement beaucoup plus que du cours magistral, on fait très peu de transmission de connaissances de type classique, heu on essaie de faire en sorte que l'apprenant soit mis à contribution permanente dans la construction de ses savoirs c'est-à-dire que lorsque l'apprenant bloque on lui donne plus des indices que des réponses, de manière à lui permettre, ou des pistes en utilisant par exemple des outils tels qu' Internet pour trouver la réponse à son questionnement notre but étant que et de toute façon on ne peut pas accueillir les personnes pendant heu de longues durées on a des contrats au maximum de 150 heures en année civile par demandeurs d'emploi pour certaines préparations c'est largement insuffisant donc notre objectif est de faire en sorte que les apprenant acquierent de l'autonomie pour pouvoir se débrouiller seul une fois qu'ils sont sortis de chez nous sachant que généralement ils partent avec un certain nombre de documents mêmes s'ils n'ont pas le temps de les apprendre dans le cadre de leur formation APP il leur reste un certain nombre de documents pour pouvoir poursuivre le chemin en direction de leur projet

Benoît : Est-ce que vous voyez d'autres rôles d'autres missions d'autres tâches par rapport à la fonction formateur

Bah le le formateur, bon je crois que comme tous les formateurs on a un rôle de restauration de l'image de l'individu hein c'est autre chose que du contenu je dirais disciplinaire, heu on, moi moi j'essaie de faire en sorte que les gens reprennent confiance en eux, tout en étant quand même honnête par rapport à certains projets en leur disant par exemple pour préparer tel type de concours il faudra beaucoup de travail c'est élitiste, c'est un concours élitiste je parle en particulier des concours sanitaires et sociaux actuel de type aides soignants, ou infirmières de puéricultrice ou on demande des niveaux très très élevés parce que il y a beaucoup de demandes il y a je crois 370 personnes qui se sont présentées au dernier concours pour une cinquantaine d'acceptées au finish en externe et 20 en interne donc c'est très très sélectif donc je suis très clair au niveau des personnes mais très vite je leur dis et je les mets en contact justement avec d'autres personnes à qui sont entrées dans le système avant eux heu je leur dis que bon effectivement ils rencontreront des difficultés mais que c'est tout à fait réalisable et j'essaie de les rassurer dans ce senslà, aussi notre rôle c'est donc de mettre les gens en contact quand même entre eux on a beaucoup de public féminin un public quand même, féminin je dirais à 90% facilement 90% si on excepte des formations très courtes qu'on a dispensées pour la certification Internet où on a un peu plus d'hommes si on n'avait pas ces formations très courtes donc qui modifient un peu la typologique public je dire qu'à plus de 90 % des femmes et une grande partie de femmes élevant seules leurs enfants donc notre rôle est aussi de mettre en contact les gens, favoriser les entraides de manière à faire en sorte que des réseaux se créent, réseaux qui perdurent après la sortie de l'APP généralement je crois et donc que réseaux qui sont utiles non seulement dans le cadre de la formation parce que bon lorsque j'ai des personnes qui en particulier ont des difficultés sur la formation à distance elles font chez elles et elles ne trouvent pas quelque fois avant d'appeler le formateur elles appellent la copine, la nouvelle copine rencontrée dans le cadre de la formation et puis aussi des aides qui n'ont rien à voir avec la formation mais qui sont des aides un petit peu quotidiennes on sympathise et puis lorsqu'on a un petit souci de garde d'enfants on fait appel à l'autre par exemple et ça c'est bien utile parce que quelquefois les personnes ont des entretiens pour

éventuellement un boulot et sont toujours embêtées pour aller chercher leur enfant à l'école ou autre on a vu des gens quand même assez souvent arrivés seuls et un peu repliés enfin je vais dire un peu courbés parce que un peu repliés sur eux-mêmes et puis repartir donc avec un petit réseau de connaissances, de connaissances actives quand même pas des connaissances superficielles connaissances sur qui on peut compter quand on a des soucis et puis il y a aussi des phénomènes de réciprocité qui marchent bien

Benoît: D'accord, quelles sont, par ordre d'importance, les autres personnes ou groupes avec lesquels vous êtes en relation de travail dans l'organisation? Quels sont les titres de leur fonction?

Les formateurs, l'assistante administrative qui est la cheville ouvrière c'est le pivot elle sait tout elle entend tout.

Benoît : Justement avec qui vous travaillez le plus

Puis l'assistante administrative dans tout ce qui est accueil, elle assure une partie de l'accueil qui est plutôt la saisie des informations à caractère administratif c'est elle qui prend les rendez-vous qui donne les rendez-vous aux gens qui gère mon planning c'est elle qui accueille les gens quand les gens se déplacent sans téléphoner donc heu elle leur donne un certain nombre d'explications donc c'est le premier filtre hein quelquefois on s'aperçoit qu'il y a des gens qui sont envoyés pour rechercher des formations que nous on ne dispense pas donc elle les réoriente très très spontanément, elle connaît bien la maison donc elle réoriente soit vers les services du Greta qui sont compétents pour répondre soit vers d'autres organismes de formation c'est déjà arrivé, heu elle a un rôle, heu, enfin c'est une femme donc qui reçoit un public de femmes et donc qui quelquefois a des informations que moi je n'ai pas on se confie plus facilement à elle qu'à moi lorsque il y a des soucis personnels généralement donc elle est à même de me dire telle personne n'est pas venue mais elle a ses raisons voilà donc généralement je ne cherche pas à comprendre plus que ça à moins que la personne ait décidée de m'informer et demandée à la secrétaire de m'informer c'est quelqu'un qui a une phase d'accueil très importante et une phase d'organisation de mes rendez-vous qui est essentiel et dire que bon moi j'ai uniquement deux plages d'accueil par semaine uniquement, elle veut que je réserve à chaque fois une heure pour chaque personne parce que quand on commence à parler de l'organisation de formation de type préparations concours aide soignant en formation ouverte existence ça demande un peu de temps et parfois c'est un peu juste donc il ne s'agit pas que l'on réserve une plage sur le carnet alors que la personne ne trouvera pas du tout ce qu'elle cherchait chez nous et elle est très efficace à ce niveau là elle ne prend pas rendez-vous avec des personnes qui viendraient pour rien heu et puis bon la elle a tout le toute la responsabilité du pointage des heures donc l'absentéisme ou du présentéisme je ne sais pas comment on le dit toutes les personnes qui viennent remplissent une feuille d'émargement et puis donc elle, elle fait la saisie par demi-journée de manière à pouvoir alimenter en temps réel nos outils de gestion de nos plages et puis donc elle s'occupe de tout ce qui est bilan on a des bilans mensuels assez sophistiqués donc on a mis en place à une base de données sous Access pour nous aider à remplir ces bilans donc elle fait des bilans pour « IOTA » en fait c'est pour Algora en fait qui est le pilote national des APP donc toutes les statistiques remontent mensuellement, ce sont des remontées précises le nombre d'entrants nombres de femmes, nombre de d'hommes de plus de 26 ans de moins de 26 ans etc. tri par niveau tri par sexe s'ils sont au RMI s'ils n'y sont pas tout un tas de stat à donner elle interroge la base on travaille en collaboration la base de données alors que la base évolue beaucoup elle a encore évolué ce matin donc à chaque fois par exemple les requêtes bougent il y a des outils qui se mettent en place il y a des anciens outils qu'on abandonne il y a des modifications dans l'utilisation etc. donc tout ça donc on travaille fortement en équipe donc heu elle est toujours informée des nouveautés et puis quand elle coince je suis à proximité et puis je donne des conseils d'utilisation. Voilà c'est déjà pas mal hein elle fait d'autre chose mais je ne sais plus quoi

Benoît: Les formateurs eux, leurs rôles

Donc l'assistante administrative lorsque quelqu'un entre en formation elle a fait l'accueil administratif moi je fais ensuite l'accueil pédagogique donc on établit, un rendez-vous éventuellement pour un positionnement si c'est nécessaire quand il s'agit de concours de type aide soignante je ne fais pas de positionnement c'est-à-dire que donc l'intégralité du programme est proposer sachant que sur les points qui sont un

peu mieux connus en biologie on passera plus vite dessus pour s'attarder sur d'autres donc alors donc souvent pour ce type de concours la personne dès l'instant où on s'est mis d'accord sur les modalités de formation, sur les rythmes si elle accepte tel type de modalité par exemple formation à distance en partant elle a son contrat de formation donc moi j'ai renseigné pour ça tout l'aspect pédagogique donc il y a un certain nombre de champs de la base sont renseignés pour permettre donc l'établissement des documents obligatoires officiels de type fiche accueil, son contrat de formation éventuellement pour certain public des conventions individuelles je pense en particulier le public CES, CEC, heu ca c'est lourd comme système donc les conventions individuelles pour CES CEC c'est en cinq exemplaires, avec le programme de formation donc on a automatisé grâce à des correcteurs automatiques et l'on appelle par code le programme etc. généralement une fois que la personne est partie donc elle sort de cette heure d'entretien s'il n'y a pas de nécessité de je dirais de positionnement disciplinaire heu tous ces documents-là sont sortis et elle part avec son contrat et donc on édite pour les formateurs qui auront sur leurs plages cette personne un document avec toutes les informations concernant la personne la photo de la personne qui est éditée automatiquement par la base Access on prend donc une petite photo c'est aussi le rôle de la secrétaire ou moi ou elle quand on fait l'accueil on demande l'avis de la personne on lui explique pourquoi on n'a jamais eu de refus pour l'instant et donc oui les formateurs ont donc un document une fiche détaillée dans laquelle il y a tout le planning de la formation donc les jours avec les disciplines que les personnes doivent étudier donc le nom du formateur en face date du début date de fin donc tous les éléments nécessaires pour que le formateur puisse organiser son intervention

Benoît : Cette base que vous remplissez c'est vous qui l'avez réalisée ou c'est quelque chose qui est fait pour tout le Greta

Non c'est une base de données qui a été mise en place brique par brique c'est-à-dire qu'au départ je voyais la secrétaire qui faisait les fiches accueil elle faisait du copier coller elle éliminait certaines informations quelques fois elle en oubliait d'ailleurs par exemple on se retrouvait avec une date de naissance d'une autre personne rarement mais ça pouvait arriver moi je me suis dit que ce travail répétitif la ce n'était pas très

très intéressant donc bon on a commencé, j'ai commencé à créer une petite base basette avec les champs nécessaires pour faire la fiche accueil en même temps que j'apprenais à utiliser la base parce que je n'avais aucune notion d'Access donc et puis peu à peu on l'a amélioré et en regardant à gauche à droite et en glanant les informations par ci par là et bien on l'a amélioré et on a pu sortir donc les contrats de formation les conventions c'est-à-dire que bon maintenant lorsque qu'on accueille quelqu'un il y a une saisie très importante quand même de données heu vous parce que en plus on a tenu compte des demandes de statistiques de l'un de l'autre d'Algora en particulier on a aussi donc la DRTEFP avec des bilans mensuels c'est normal c'est notre principal financeur de l'APP donc cette base donc qui sert surtout à établissement de document heu officiel administratif et à des éléments statistiques heu tout ce comptage en éléments statistiques donc ça été mis en place spécialement pour ça donc parallèlement on a développé et c'est pareil on a transformé il a été monté démonté redémonté une petite grille calcul Excel qui permet demi-journée par demi-journée parce que nous on a cette particularité de fonctionnement on considère une plage complète de quatre heures à chaque fois c'est-à-dire la personne qui vient généralement vient pour quatre heures pourquoi parce qu'on veut éviter les déplacements pour deux heures la personne a à peine le temps de s'installer qu'il faut qu'elle reparte sachant que quand bon si la personne vient sur une plage de mon collègue qui est plutôt formateur en mathématiques rien ne s'oppose à ce qu'au bout de deux heures après avoir fait des mathématiques pendant deux heures ou 1 h 30 si elle sature elle laisse son travail en mathématiques et poursuit son travail en français c'est-à-dire que on a des plages à dominante disciplinaire moi c'est pareil sur des plages en français je peux très bien avoir quelqu'un qui dit bon là j'arrête un peu le français je suis un peu en retard en math je travaille mes math alors bon quand ils ont des soucis en math on arrive toujours bien, enfin à un moment j'ai été formateur en math même si j'ai perdu de vue certaines choses mais on est toujours là pour leur donner un conseil pour poursuivre le travail sinon si c'est un peu plus compliqué bon à ce moment là je lui dit bon laissez ça de côté et vous reposerez la question au formateur mathématique lorsque vous le verrez la prochaine fois donc on a des plages ouvertes à dominante disciplinaire mais c'est multidisciplinaire on laisse assez de souplesse on essaie de faire en sorte que les gens soient quand même acteurs de la formation ça ne sert à rien d'essayer de leur dire bon vous allez faire français de huit à 10 et Math de 10 à 12 si au bout d'une heure de français la personne elle en a plus qu'assez c'est parce que elle tourne un peu en rond parce qu'elle a déjà eu un travail long précédemment là-dessus si elle veut faire un peu de math un peu de logique et éventuellement si elle a besoin de faire une recherche sur Internet elle demande et puis on est toujours à l'écoute des l'instant que ça rentre dans le cadre de sa formation des l'instant que ça peut répondre à des besoins à l'aider et on est toujours partant pour

Benoît : Je reviens sur le métier de formateur puisque vous travaillez, ce sont le deuxième groupe personne avec qui vous travaillez, quel est selon vous leur rôle

Bah la mission c'est déjà d'avoir de l'écoute par rapport aux gens connaître précisément on a le document de suivi qu'on met en place chaque personne a un document on sait ce qu'on lui a donné on sait ce qu'on doit lui donner on établit un programme de formation donc le formateur à tout ça donc heu bon il peut bien sûr le faire bouger c'est-à-dire si ils jugent que pour tel concours se serait bien de rajouter tel ou tel type de connaissances et que c'est pas prévu dans le programme il le fait spontanément donc hein il y a tout un travail un programme à respecter il y a du disciplinaire évidemment mais heu ce qu'on demande surtout au formateur c'est d'avoir toujours en arrière-plan comme objectif de faire en sorte que les gens deviennent de plus en plus autonomes c'est toujours l'apprendre à apprendre on est toujours sur cette partie là en fait le disciplinaire devrait normalement, est-ce que c'est toujours le cas ? pas sûr mais on tend vers ça, le disciplinaire devrait être un prétexte à permettre d'améliorer je dirais tout un travail au niveau des processus d'apprentissage, il faut qu'on travaille pour qu'on ait besoin de nous le moins longtemps possible, c'est du Hara Kiri quelque part mais enfin bon mais c'est vrai que moi je n'aime pas donner, et les formateurs généralement procèdent comme cela on ne donne pas des réponses brutes mais on laisse les gens d'abord un petit peu se frotter à la tâche rencontrer des difficultés si on leur donne des indices pour que les gens essaient de surmonter l'obstacle et puis bon quand ça ne va vraiment pas on intervient un peu plus d'une manière traditionnelle quelquefois mais, on, ne pas lasser la personne lui donner des indices des indices et puis que ça traîne ça traîne pour

trouver la solution, mais nous c'est quand même ça au départ c'est il faut que les gens apprennent à apprendre

Benoît : D'accord, comment se structurent les équipes de travail, les groupes projets... ?

Oui oui parce que bon les demandes ont changé heu nous aussi enfin moi je parle de XXXXX parce que moi je ne connais que ça, sur XXXXX on a depuis 1999, enfin de 1999 à 2003 on a du multiplier par trois le notre activité heu donc bon même si les demandes ne changeaient pas le fait déjà d'accueillir un public plus nombreux ça change forcément l'organisation du travail heu alors on a, lorsque cette volonté de accueillir un maximum de personne de ne pas laisser les gens dehors ça nous ça un peu incité a développer ces outils là de gestion sans qui on aurait pas pu faire ça donc c'est à la fois donc heu cette volonté là qui a permis de mettre en place ces outils heu et puis donc heu en plus la demande changeant sans ces nouveaux outils on aurait pas pu suivre on aurait pas pu gérer donc la demande changeant comment? bah déjà je le disais tout à l'heure on avait des demandes plus disciplinaire maintenant c'est plus des demandes sur des préparations à des professions à des entrées à l'école pour avoir une profession de types sanitaire et social aide soignant par exemple beaucoup de formation aide soignant parce que la formation est courte maintenant c'est un an beaucoup moins en éducateur spé déjà il faut des prérequis différents mais heu il y a 3 ans d'études hein et puis il faut aussi que ces gens là réfléchissent au financement de l'école d'aide soignant l'école d'infirmier l'école est pour aide soignant c'est 17 000 F à l'année il faut que, quelquefois les gens peuvent parfois négocier avec l'ASSEDIC des formations d'un an c'est possible mais pas de trois ce n'est pas la peine de préparer le concours pour ne pas rentrer à l'école pour raisons financières donc heu le public a changé aussi en niveau c'est-à-dire que d'un public oui il a changé aussi parce que il a changé en niveau on avait des plus bas niveaux avant, je poursuis mon idée, heu on avait beaucoup plus des niveaux 5, 6 et 6 bis maintenant c'est beaucoup de cinq et voire même quatre (silence) ce qu'il faut dire aussi c'est que avant on accueillait un public qui parfois avait une rémunération par exemple des chômeurs de longue durée pouvaient faire de formation de deux fois 250 heures en étant rémunérés c'est-à-dire que la motivation n'était pas toujours la même que celle

que l'on a maintenant parce que on n'a plus de public qui est rémunéré il y a des gens qui perçoivent des ASSEDIC mais qui ne perçoive rien de plus rien de moins en venant en formation donc c'est pas un attrait gain qui va les faire venir donc un public beaucoup plus manifestement plus motivé on a aucun problème de discipline jamais jamais jamais tout se passe entre adultes vraiment les formateurs discutent avec les stagiaires comme des adultes comme entre formateur c'est-à-dire tout le discours est je dirais assez direct assez simple les gens expriment généralement ce dont ils ont envie et on leur dit on peut pas parce que ça rentre pas dans l'objectif on essaie d'être à l'écoute hein

Benoît : D'accord, dans votre activité de formateur, quels outils TIC utilisez-vous dans votre travail ? Par l'intermédiaire de quelles formations ?

Heu les TIC, en règle générale les TIC qui sont utilisées sont la recherche sur Internet, si j'avais pas ça je serais mal parce que bon effectivement on a bien des bouquins mais très vite les bouquins qu'on a surtout sur les thèmes sanitaires et sociaux sont donc des disciplines étudiées pour répondre au besoin de culture générale des concours aide soignant et auxiliaire de puériculture et infirmier dans ces thèmes de culture générale il y a des thèmes qui concernent des sujets comme le chômage où tout bouge quoi donc il faut actualiser, il faut faire appel systématiquement à Internet et puis dès l'instant où il y a de l'actualité si l'on n'a pas de dossier concernant tel ou tel problème d'actualité on va le chercher sur Internet donc on monte des dossiers notamment pour le cas de la vache folle on faisait un dossier sur la vache folle là ça va être sur la grippe aviere le SRAS donc beaucoup de recherche documentaire, je recherche aussi des logiciels gratuits sur Internet que je télécharge logiciels par exemple de conjugaison ca propose des exercices je dirais pratiquement à l'infini mais bon ce sont des modalités qui changent un peu du papier crayon et les gens s'y prêtent volontiers je n'ai pas trouvé donc vraiment de choses pour de l'apprentissage j'utilise plus les TIC pour la consolidation des connaissances (silence) les TIC côté formateurs c'est quoi d'autres heu c'est l'utilisation des TIC pour communiquer entre formateurs tout simplement ou avec l'assistante administrative parce que tous les mails qu'on peut recevoir c'est les pièces jointes on travaille heu je travaille aussi sur sur des espaces collaboratifs à distance pendant un moment avec la secrétaire mais on a laissé tomber parce qu'on a perdu le code (rires)

Benoît : Que vous aviez monté vous-même

Non, enfin si, c'est un petit espace, en fait c'est tout simple que chez moi j'avais l'ADSL chez moi donc que je pouvais rechercher un certain nombre de documents on avait pas encore l'ADSL à l'époque à l'APP, maintenant on l'a, donc de chez moi je montais un certain nombre de dossiers je trouvais des infos sur Internet intéressantes sur des sites de prof ou ailleurs et donc pour ne pas saturer les ordi qui étaient déjà bien saturés avec un tas de choses donc moi je déposais les dossiers sur un espace collaboratif donc y compris des dossiers un peu lourds parce que bon à l'époque nous n'avions pas de graveur tout ce qui était un peu lourd je le déposais sur cet espace collaboratif c'était genre bases de données quand je la mettais à jour pendant le week-end si je faisais des modifications quand je fais des modifications sur la base c'est généralement pendant le week-end enfin les grosses modifications de manière à ce ce que elle puisse être au point le lundi quand on a des personnes donc que tout ça ça permettait de

Benoît : Ces espaces collaboratifs ce n'était pas propre au GRETA c'était juste pour votre structure, l'APP de XXXXX

Oui c'était juste pour la communauté APP XXXXX voilà elle s'appelait comme ça d'ailleurs avec les donc les dossiers plutôt math français et des dossiers quelquefois plutôt administratifs et puis bon là maintenant on a quand même on a des ordinateurs un peu plus boostés on a un graveur de CD donc on a abandonné ça en plus on est en réseau maintenant on travaille en réseau à tous niveaux soit en disciplinaire ou en organisationnel

Benoît : C'est-à-dire

c'est-à-dire qu'on a, tous les ordinateurs de l'APP on peut travailler d'un ordinateur sur l'autre ce qui est important puisque actuellement on a une salle de cours qui est éloignée de la salle d'accueil où est la secrétaire [XXX] à partir de là je travaille depuis peu avec des pop-up donc que je lui envoie des messages comme ça qui arrive sur son bureau et puis bon je lui envoie par le biais du réseau j'imprime à côté d'elle

un certain nombre de documents et je lui demande de faire un certain nombre de choses avec, mon collègue [XXX] moi si je suis dans l'autre salle je peux très bien lui envoyer des documents pédagogiques on partage des documents on échange

Benoît : Et toutes cette créativité vous m'avez dit tout à l'heure que vous n'aviez pas de formation continue là-dessus c'est uniquement par autoformation

Oui oui c'est ça, on s'autoforme, on s'autoforme

Benoît : Et est-ce que toute cette créativité est réutilisée au sein du GRETA

moi tout ce qui concerne les outils Access et puis excel de gestion des plages et la base de données Access pour tout ce qui est statistique et production de documents ça s'était mis je l'ai donné à mes collègues à l'époque [XXX] c'était donné à mes collègues et il y a eu trois demi-journées de formation je les ai formés à l'utilisation et à la modification de ces outils là je leur ai donné les grands principes que j'avais découverts de manière à ce qu'ils puissent bricoler dessus pour l'adapter à leurs besoins alors je sais que sur XXX, XXXX utilise la base Access mais par contre la base excel elle ne doit pas l'utiliser parce que il ne fonctionne pas de la même manière que nous, moi mon Excel je l'ai divisé en plage de demi-journées le matin l'après-midi parce que nous on fonctionne en plage de quatre heures à dominante disciplinaire mais non disciplinaire alors qu'ici au XXXXX c'est plus des plages qui vont être de deux heures avec une discipline précise donc ça pourrait s'adapter mais il faudrait rajouter à ce moment-là 8-10 au lieu d'avoir 8-12

Benoît: Et ça ils ne l'ont pas fait

Ils ne l'ont pas fait je crois tout simplement que bon XXXX a beaucoup de travail c'est sûr déjà elle ne travaille pas que sur l'APP et puis nous si on arrive à bouger des trucs sur XXXXX c'est que moi je m'y mets un peu quoi ça m'intéresse tout simplement de bricoler tous ces outils là j'apprends des choses alors que ma collègue de XXXXX elle n'est pas trop branché sur les tic ça ne l'intéresse pas trop donc ce n'est pas sa passion elle est plus passionnée par la littérature moi je suis plus passionné par ça

Benoît : Et cette communauté de XXXXX, cet espace collaboratif c'était en place encore il y a combien de temps, vous l'avez mis en place à quel moment

Je dirais ça fais un an, ça s'est fait non ça fait même pas un an ça s'est fait lorsque j'ai découvert l'existence des e-communautés des espaces virtuels de communication parce que quand j'ai participé quand on m'a demandé de participer à la mise en place d'un groupe de travail collaboratif à distance [XXX] nous avons été avec XXXX nous avons accompagné un groupe c'est surtout elle qui l'a accompagnée moi je n'étais pas toujours disponible avec mon activité APP nous avons quand même encadré les huit stagiaires dont certains de XXXXX d'autres de XXXXX pour ce travail collaboratif à distance XXXXXXde l'espace langue [XXX] et là j'ai appris au moment de la préparation de cette session de travail collaboratif à distance avec les collègues [extérieurs] j'ai appris l'existence de ces outils là je méconnaissais complètement donc je me suis dit tiens c'est pas mal, c'est gratuit, c'est pas cher parce qu'il faut du pas cher donc j'ai tenté le coup et ça m'a servi un moment mais maintenant vu qu'on a quand même un graveur et que le CD coûte quand même pas grand-chose j'ai un petit peu laissé tomber mais ça ne veut pas dire que je recommencerais pas par la suite

Benoît : Selon vous, quelles relations entretiennent les formateurs entre eux ? Une grande majorité d'entre vous vous retrouvez à l'espace formateurs au rez de chaussée, d'autres se retrouvent-ils ailleurs dans le GRETA ? Qui et Où ?... [émulation, plusieurs groupes, une ou des catégorie(s)...?]

Moi c'est un peu particulier parce que sur XXXXX je dirais que les formateurs ont des relations pratiquement amicales oui c'est pas pratiquement c'est des relations amicales, heu notre fonctionnement fait que l'on ne se voit pas beaucoup on se croise plutôt qu'autre chose hein parce que lorsque XXX est en plage moi je suis, ou je ne suis pas là ou je suis en accueil donc que ça c'est assez difficile de communiquer la formatrice en bureautique qui vient en présentiel stagiaires le vendredi après-midi je la vois peu je ne l'ai pas vu depuis trois ou quatre semaines on s'échange des mails sur ma boîte perso elle me dit comment ça s'est passé si XXXX avait souci c'est pareil il envoie des messages sur ma boîte perso on s'envoie des SMS on communique comme ça mais d'une manière plutôt je dirais par relations amicales

faciles c'est pas du tout formalisé on a pas du tout l'impression de travailler quand on échange des données sur notre boulot quoi voilà

Benoît : Et par rapport à l'ensemble du GRETA

[XXX] On a des relations fréquentes téléphoniquement avec XXX de l'APP de XXXXX pour toute l'organisation administrative c'est XXX et XXXX qui communiquent comme ça il y a tous les toute la communication par mail officiels les bilans, les chiffres officiels les excel qui partent en direction de XXXX qui circulent avec les tableaux statistiques parce que il faut donner généralement à la DRTEFP quelque chose de global APP par APP, il y a donc la communication qui se fait de cette manière-là, c'est de la communication bah XXXX a un problème elle n'a pas telle fiche etc. la collègue XXXX me téléphone quand il y a un souci particulier en règle générale dans notre truc quand il n'y a pas de souci on communique assez peu, alors récemment mardi dernier [XXX] donc on a eu une première réunion qui était très intéressante on a exposé un certain nombre de nos soucis les administratifs ont dit nous on a tel problème pour remplir tels documents est-ce que l'on pourrait pas accorder nos violons etc.

Benoît: Justement vous connaissez tout le monde, vous connaissez bien les autres formateurs enfin vous les croisez, quelles relations, vous vous voyez, en fait selon vous comment dire comment il est composé ce groupe de formateurs est-ce qu'il y a des sous-groupes?

Les formateurs de XXXXX je les croise, je les connais à peu près tous mais bon, je communique assez fortement avec les formateurs des APP, le GRETA ici et rien que les locaux ici je m'y perds c'est un véritable labyrinthe je croise souvent il y a les formateurs qui sont en salle de formateurs au café en fait c'est là qu'on discute un peu sinon moi vraiment j'ai une action volontaire d'aller voir un formateur lorsque j'ai besoin de quelque chose mais c'est pas souvent

Benoît : Il y a des sous-groupes, des catégories

Ici, je ne sais pas, moi je peux dire que je ne sais pas trop ce qui se passe ici sur le XXXXX, on a vraiment des relations c'est surtout XXX qui et puis donc on rencontre des formateurs hein itinérants sur XXXXX des gens comme XXX, XXX, des gens

comme ça des gens avec qui on discute on échange mais il y a beaucoup de formateurs que je ne vois qu'en début d'année et de fin d'année et puis bon quand je viens s'ils sont en formation je ne vais pas dans leur cours je ne vais pas les déranger

Benoît : Comment se structurent les équipes de travail, les groupes projets...?

Moi je crois que quand c'est un projet particulier comme ça s'est passé pour Dispositif X ou des choses de ce type là je crois que les équipes se constituent, sont constituées par les CFC, les CFC repèrent les personnes qui ont un profil et qui correspond au besoin du projet sachant que il y a des gens qui sont pressentis pour telle ou telle chose, des gens qui sont un peu curieux par rapport aux tic par exemple il y a XXX qui est formateur en anglais, moi je n'ai aucune relation avec lui je le vois rarement c'est juste un bonjour en passant et il est venu pendant un moment sur l'APP de XXXXX pour animer des formations [XXX] ça devait être le mercredi après-midi donc je ne le voyais pas j'avais juste la présence signée par XXXX par contre je l'ai rencontré dans le cadre de formation que j'ai suivie un certain moment au GRETA autour de XXX de choses comme cela sur heu

Benoît: XXXXX C'est quoi

C'est tout ce qui tourne autour de l'usage des tic dans la FOAD quoi, ça peut être hot potatoes, toute l'utilisation des logiciels pour créer des questionnaire en ligne etc. je l'ai croisé là-dedans parce que lui il avait le souci de connaître un petit peu d'adapter ses formations en utilisant les TIC

Benoît : C'était une formation de combien de temps

Oui c'était une formation moi je l'ai suivie, moi je ne suis pas un exemple parce que je l'ai suivie qu'à moitié parce que on a une activité telle que je n'arrivais plus à me libérer et là dans ce cas je suis réinscrit sur un certain nombre de modules de formation qui touche à la FOAD [XXX] donc moi je crois avoir cinq ou six modules de prévus cette année, donc, dont des modules que j'avais commencés à avoir dans le cadre des formations mais j'avais fait ça en pointillé mais ce n'est pas sérieux donc j'ai demandé à les refaire sérieusement

Benoît: Mise à part XXXX vous aviez fait autre chose

(silence) J'avais fait une formation sur, on avait fait un stage entre nous sur les outils de positionnement dans lesquels on intégrait justement une dimension un peu transversale d'apprendre à apprendre

Benoît : Apprendre à apprendre via les TIC

C'est-à-dire qu'on essayait de voir un peu comment les gens enfin il y a des positionnements disciplinaires on sait des choses en math on sait des choses en français en électricité etc. et là par rapport à des petites choses on essaie de voir si les gens avaient les outils pour décoder des consignes implicites pour voir un peu s'ils avaient un peu certaines déficiences dans les raisonnements, est-ce que ils avaient des comportements comparatifs spontanés est-ce qu'ils mettaient en place des stratégies de vérification des choses comme ça à partir de petits exercices types logique et qui était fortement inspiré du PEI

Benoît : Depuis que je suis arrivé au GRETA, on me parle beaucoup du BTS en FOAD, que pourriez-vous me dire sur ce dispositif ?

Moi j'en ai été informé par XXX et puis XXX donc [XXX] heu donc sachant que ils savaient que j'aimais m'intéresser un petit peu aux choses nouvelles ils m'ont contacté pour voir si je voulais m'impliquer là dedans tout ça a ça a démarré en même temps [XXX] donc moi je m'étais engagé plus sur le travail collaboratif à distance j'étais intéressé par l'aspect centre virtuel de la formation mais bon sachant que j'avais vécu en pointillé les formations qui permettaient peut-être d'avoir une vue plus précise des outils qu'on pouvait mettre en place sur une plate-forme c'est vrai il y avait une plate-forme XXXXX aussi j'avais eu une journée de formation dessus alors que trois étaient prévus j'avais assisté à une seule alors j'avais vraiment une vue qui était vraiment un peu juste de la situation je ne me sentais pas à l'aise j'avais beaucoup de travail à l'APP il y avait énormément de monde il y avait le travail collaboratif à distance qui me prenait du temps je suis allé à deux ou trois réunions au début de Dispositif X et puis heu j'ai dit bon très honnêtement à XXXX que je ne pourrais pas tenir si je peux pas être dégagé par ailleurs et puis bon c'était pas possible d'être dégagé sur l'APP parce que qu'il n'y avait pas de formateurs qui étaient susceptibles pas disponibles à ce moment-là heu j'ai dit je ne pouvais rien

faire de bon dans Dispositif X autant que je ne m'engage pas dedans donc j'ai un peu abandonné au début sachant que c'est un projet qui me paraît intéressant

Benoît : Alors qui était à l'origine enfin qu'elle était l'équipe à l'origine ?

Pour le travail distance un il y avait surtout XXXXX c'était surtout des réunions avec les formateurs [extérieurs], ils étaient très très au fait, on a eu des réunions à l'AFPA, donc c'était le XXXX et l'AFPA et donc généralement le GRETA enfin et la dafco était représentée par XXXXX et XXXXX il y a eu moi surtout pour le travail collaboratif à distance après je sais que Dispositif X bon moi je n'y étais plus mais il devait y avoir des gens il y avait des gens comme XXXX, toujours XXXXX qui devait piloter ça sous couvert d'XXXX, XXXXX y était, y est toujours d'ailleurs il devait y avoir XXXX je suppose

Benoît : Vous supposez ça veux dire quoi

Je ne suis pas sûr (rire)

Benoît: Oui mais si vous le mettez c'est

Je le met parce que c'est quelqu'un qui s'intéresse à toutes les nouvelles technologies où l'on trouve XXXX on trouve généralement XXXX c'est un binôme ils travaillent souvent ensemble et je pense qu'ils s'entendent bien, qui d'autres ? je sais qu'à un moment il y a eu XXXXX mais elle a lâché en cours de route parce que elle ne pouvait pas suivre non plus elle était surbookée [XXX]

Benoît: Je reviens juste sur le binôme XXX et XXXX, tout à l'heure on parlait du

groupe formateur donc là c'est un petit groupe

Oui, oui oui ce sont deux personnes compétentes pour lorsqu'on a quand on a de gros soucis en informatique, maintenance, tout de suite c'est SOS ces deux là, [XXX], oui ce sont des gens qui sont connus hein

Benoît : Avant Dispositif X il y avait le travail collaboratif à distance qui était assez en vogue comment

Moi j'ai commencé par ça moi je me suis plus impliqué là-dessus

Benoît : Alors pourquoi vous vous êtes plus impliqué dessus

Parce que le groupe français, donc on avait ouvert une salle à l'APP de XXXXX, une salle qui avait été équipée par XXXXX de micros portables donc connectables au réseau pour aller sur Internet ça s'est passé à XXXXX parce que on était prêt à les accueillir et donc heu moi j'ai eu surtout comme rôles de les aider à utiliser le matériel à les dépanner quand il y avait des soucis un peu bureautique des soucis traditionnels de plantage et autres sur les ordinateurs, de redonner des éléments de bureautique quand il ne savait pas utiliser telle fonction d'un logiciel je leur ai montré comment utiliser l'appareil photo numérique parce que donc il devait faire un dépliant touristique avec des photos donc je leur ai montré les techniques pour transférer et des logiciels de retouche d'images c'était un accompagnement c'était un petit peu du dépannage technique moi XXXXX normalement j'aurais dû assister à tous les bilans de semaine il y avait un bilan de prévu à la fin de chaque semaine heu j'ai participé à un seul parce que dans le groupe de je ne sais plus pour quelle raison il y a des gens qui ne pouvaient pas être présent le vendredi après-midi c'était le vendredi après-midi normalement que le bilan devait avoir lieu donc cette réunion le bilan a été déplacé le jeudi après-midi et moi j'étais en pleine plage donc c'est XXXXXqui a assuré donc les 4 bilans suivant toute seule sachant que bon on se rencontrait après pour faire le point à chaque fois généralement quand il y avait un bilan de fin de semaine à envoyer à l'espace collaboratif pour que les stagiaires et les formateurs [extérieurs] en prennent connaissance on le faisait ensemble

Benoît : Donc vous vous avez intégré le travail collaboratif parce que en fait vous étiez à l'APP de XXXXX ou simplement parce que

Parce que bon on était d'accord pour faire ça

Benoît : Mais cela aurait pu être dans un autre APP

Oui mais à XXXXX mais ce qu'il y a c'est à XXXXX on avait de la place

Benoît : C'est parce que vous vous en avez fait partie que c'était à XXXXX ou c'est parce que c'était à l'APP de XXXXX que vous en faites parti

Moi j'étais, moi j'étais, bah je ne sais pas dans quel ordre ça s'est passé parce que dans la tête d'XXXXX de toute façon vue que ça devait aller à l'APP de XXXXX et

que moi je m'intéressais à ce genre de choses ça allait de soi que que heu les deux allaient de soi oui

Benoît : Vous et XXXXX vous avait été formée avant pour faire ça

Non, on a assisté aux réunions quand même avec XXX qui avait une expérience làdessus qui a montré un petit peu les documents qu'ils avaient utilisés etc. donc nous on a travaillé ensemble dessus on a essayé de définir à un petit peu notre rôle dans le cadre du travail collaboratif à distance qui a été défini comme un rôle d'accompagnateur somme toute discret pour ne pas le faire à la place des gens mais on était quand même bon observateur pour repérer les situations

Benoît: Mis à part les bilans XXXXX quel était son rôle dans le travail collaboratif

Toute la préparation elle a assisté à toutes les réunions de préparation, je dirais à toutes, moi je ne suis pas allé à toutes je suis allé à une bonne partie heu elle a beaucoup travaillé sur les outils l'amélioration des outils, elle continue d'ailleurs donc là d'ailleurs après normalement on devait se voir pour travailler dessus non non elle est toujours là dans un souci d'améliorer en tenant compte bon de l'expérience vécue elle essaie d'améliorer les outils, les outils de fonctionnement et donc là normalement ça ne se passera pas pour le prochain groupe qui doit avoir lieu au GRETA en mai ça ne se passera pas à XXXXX

Benoît: Ça va aller où alors

Ça sera sans doute à XXXXX où exactement je ne sais pas, mais moi j'ai dit que ça m'intéressait que je voudrais accompagner encore

Benoît : D'accord vous en ferez partie encore. D'où le pourquoi devait pas dans Dispositif X vous ne voulez pas être sur les deux c'est ça

Dispositif X maintenant, c'est, bon, moi j'ai été absent au moment où il fallait être là quoi en fait, c'est-à-dire toute la mise en place, bon là maintenant moi je j'ai un petit peu décroché je ne sais pas trop comment ça se passe je n'ai pas vu les résultats concrets

Benoît : Il y a des stagiaires là

Oui oui il y a des stagiaires et donc que XXXXX m'a donné des éléments pour que je puisse me rendre compte un petit peu de l'organisation mais je n'arrive pas à me connecter dessus je n'ai pas réussi et puis bon je dois normalement avoir une formation, le module XXX est remplacé par le module XXX donc moi je pense que quand j'aurai cette formation là cette année ça va courir jusqu'en octobre et novembre par là je vais avoir des formations de mars ça jusqu'à octobre ou novembre donc là j'aurai un peu plus d'outils pour comprendre ce qui se passe au niveau de Dispositif X et s'ils ont besoin de participer d'une manière ou d'une autre, moi, moi mon truc c'est plus la création d'outils pédagogiques, moi si je dois mettre en place des outils pour la plate-forme moi je peux moi j'aime bien tout ça

Benoît : Plus que le face-à-face, plus que le suivi plus que l'accompagnement par tutorat électronique

Si ça m'intéresse aussi, mais bon moi ça m'intéresse aussi mais bon moi j'ai une forte expérience je ne sais pas le résultat s'ils sont bons de production pédagogique moi j'ai travaillé pendant pratiquement sept huit ans à produire des documents pédagogiques adaptés, avec toujours, enfin, adapter à la pédagogique de la médiation toujours avoir en toile de fond donc du disciplinaire mais qui vise quand même l'apprendre à apprendre derrière j'ai mis en place pour des entreprises on a mis en place des documents pédagogiques d'apprentissage aux différents métiers et moi bon la création de support c'est vraiment quelque chose que j'aime bien

Benoît : C'est ce vers quoi vous voudriez tendre dans les années à venir

Non c'est une possibilité, moi j'aime bien faire beaucoup de choses, c'est une des choses que je peux faire je ne dirais pas que je consacrerai ma vie à faire de la production pédagogique mais en ce moment j'en fais pour moi pour répondre aux besoins quotidiens mais sur un projet un peu construit un peu plus conséquent il y a longtemps que je n'ai pas travaillé là-dessus

Benoît : Et d'après vous, par rapport à Dispositif X ou le travail collaboratif, pourquoi certains n'en font pas partie

Parce que certains a déjà un petit peu peur de l'ordi c'est clair il y a encore des craintes comme cela et puis c'est un investissement en temps terrible ça demande du temps, quand on se met dans des projets comme cela on sait quand on va passer du temps pour des réunions mais on ne sait pas combien de soirée on va passer à mettre en place telle ou telle chose à affiner tel ou tel outil à mettre en place tel ou tel support, et puis bon, bon par rapport à moi ce que je vis sur XXXXX et moi je n'utilise pas les TIC à la formation ouverte et à distance que j'ai mise en place làhaut. ou là-bas, bon c'est clair que sans déjà avoir le souci de la maîtrise des outils TIC des différents logiciels des divers fonctionnement plate-forme etc. et tout ça en utilisant des outils basiques ça prend déjà énormément de temps et les gens le savent c'est d'ailleurs pour ça que certains n'ont pas trop envie de développer ça moi je suis un insomniaque comme ils le disent tous je l'étais plus avant, au moment de mes insomnies d'ailleurs je faisais les je développais des choses j'organisais des choses c'est-à-dire il y a un certain temps qui n'a jamais été comptabilisé dans mon temps de service à mettre en place tout au moins et même encore maintenant en fonctionnement moi j'ai deux groupe de 10 personnes en FOAD par semaine encore je me suis amélioré je suis passé de par personne de quatre à deux heures à peu près donc que je consacre à peu près deux heures en plus de mon temps de travail en présentiel je consacre environ deux heures par personne par semaine c'est pour ça qu'il faut avoir un peu de temps à côté deux groupe de 10 c'est à peu près 40 heures

Benoît : Donc en gros, je reprends un peu idée de tout à l'heure, tout à l'heure on disait qu'il y avait un groupe le binôme XXXX et XXXX, il y a vous qui êtes quand même très créatif et innovant et il y a tous les autres qui n'ont pas forcément envie de rentrer

Bon, il y a des gens heu je pense à XXXX des gens comme cela ils ont du faire quelque chose ils ont dû rentrer, mais bon c'est des projets quand même, c'est-à-dire que, il y a quand même quelque chose c'est que l'information on ne l'a pas toujours très bien, ceux qui sont initiateurs de ça, je parle en particulier d'XXXX c'est quelqu'un de passionné il est tellement dans le truc que quelquefois il oublie un peu d'exposer enfin moi je l'ai ressenti comme cela à moins qui l'ai fais ici je n'en sais rien sur XXXXX il l'a peut-être fait davantage, mais on a toujours l'impression de

n'avoir qu'une partie de l'info que plein de choses restent à deviner et lui bon dans sa logique c'est qu'il l'a dit, il l'a dit, il l'a souvent dit à d'autres que qu'il pense l'avoir dit à tout le monde moi je pense que Dispositif X ça reste quand même pour un certain nombre de personnes quelque chose de relativement vague et puis c'est clair que les gens comme XXXXX on voit bien qu'il se donne à fond qu'il y a des moments il n'en peut plus quoi donc les gens n'ont peut-être pas trop envie de tomber dans ce système qu'ils ne pourront pas maîtriser donc il y a de la méconnaissance aussi bon mais la première barrière c'est que moi si je ne suis pas moi déjà à l'aise avec l'utilisation de l'ordinateur et rien que ça ça veut dire que l'on ne va pas aller plus loin moi je vois même pour le développement des outils APP je suis persuadé alors moi l'outil APP vu que XXXXX m'a demandé de faire le suivi d'un autre stage en plus de l'APP il y a un stage d'entraînement bureautique du programme régional XXXXX en est l'assistante administrative référente, moi on m'a demandé de faire le suivi en entreprises enfin je me suis proposé [XXX] et donc les outils que j'avais créés pour l'APP je m'en suis inspiré mais d'une manière beaucoup plus simple pour recréer une base de données, pour faire le livret stagiaire de l'entraînement bureautique du programme régional, pour faire les conventions d'entreprise et faire ça d'une manière relativement automatisée ça se sait mais bon moi je le donne tout ça tout le monde sait que je donne d'ailleurs moi je ne garde pas le truc que dans mon coin ça sert strictement à rien, moi je veux bien donner tout ce que je fais ça ne pose aucun souci mais par contre pas me réclamer ça parce que bon il y a la peur des outils TIC on continue encore un peu sur papier crayon et puis pour certains c'est ça ce n'est pas une mauvaise volonté des gens c'est on se sent pas à l'aise par rapport à ça et voilà

Benoît: Plus de la part des formateurs que de la part des assistantes administrative

Moi je n'ai qu'une vue plutôt des formateurs, moi les formateurs je vois ceux qui utilisent les technologies et ceux qui ne les utilisent pas en gros, heu l'assistante administrative, bah moi les contacts que j'ai eu avec XXX, bon XXXX ,un peu réticente au départ ça va servir à rien et puis quand elle a commencé à voir ce qu'on faisait avec sur XXXXX et là elle y a vu du concret ce n'était plus le flou, un peu comme Dispositif X, ah on peut faire ça, on peut faire ça, et donc la c'est devenue

intéressant hein donc dès l'instant où on montre l'intérêt de la chose je crois que les gens sont prêts à s'investir mais il faut quand même qu'il y ait du concret qu'on leur dise concrètement ce qu'on attend et moi c'est un peu ça aussi au niveau de Dispositif X je ne savais pas trop où j'allais non plus je me disais bon je suis dans XXXX enfin bon [XXX] en fait moi j'ai connu le projet Dispositif X je l'ai appris un peu comme ça ça allait de soi pour un tas de monde mais bon c'est quoi ça et je crois que c'est pareil la même chose que XXXX ah non non c'est autre chose et donc il y a sans doute une info qui a été mieux passée ici sur XXXXX mais nous à XXXXX on a toujours été un peu éloigné et dire que bon on a eu des infos par bribes on était beaucoup mieux informé des choses quand XXXXX avait son bureau là-bas parce que là on était au courant de tout c'est pas forcément nous et puis bon on pense toujours qu'on sait et on oublie de dire

Benoît : Vous disiez tout à l'heure que vous saviez qui étaient les formateurs qui utilisent les TIC et ceux qui ne les utilisent pas

Je ne vais pas donner les noms

Benoît: D'accord, mais ça se sait

Oui c'est clair, bon, il y a des formateurs qui ne veulent pas en entendre parler

Benoît : Selon vous c'est un plus de les utiliser ou les autres ont raison de ne pas les utiliser

Oui, non, je crois que c'est une crainte qu'ils ont qui est non fondée, c'est un peu la peur de ne pas être à la hauteur tout simplement parce que bon le problème c'est que, quand on voit, sur XXXXX moi on ne me voit pas je suis loin c'est très bien, mais quand on est ici il y a des tas de gens qui manipulent il y a un secteur tertiaire quand même qui est assez développé l'ordi fait partie de la maison ici quand on est entouré de gens plutôt compétents en la matière, les gens il frappe un truc, ça arrive on ne sait pas ce qu'ils ont fait paf ils ont sorti le truc, on hésite peut-être à se lancer parce que on est grand débutant ou non-initié complètement

Benoît : Parce que normalement en tant que formateurs on est devant et on sait, on doit savoir c'est ça que vous voulez dire

Là ils se sentent dans une position où faire le pas n'est peut-être pas si facile que ça c'est une crainte de passer pour quelqu'un un peu en retard pas à la hauteur, je etc.

[XXX]

Benoît : Sur [NB d'ancienneté], vous avez sûrement évoqué des différences de points de vue, concernant la formation en général, avec vos collègues formateurs, pourriez-vous me raconter celui ou ceux qui vous semble(nt) le (ou les) plus représentatif(s) du métier de formateur ?

Le point de vue ? heu et bien mardi dernier ce qui est ressorti bon, c'est que moi, mon point de vue de le métier de formateur c'est quand même quelque part ça demande un investissement personnel je crois qu'il ne faut pas compter son temps comme on dit dans certains métiers hein les artisans disent ça aussi hein je crois qu'on est un peu artisan quelque part donc ce n'est pas tout à fait et donc mardi dernier lors de la réunion il m'a été dit clairement que de toute façon j'en faisait peutêtre un peu trop et que entre collègues comme ça on en parle je ne sais pas qui en parle avec qui mais bon c'est tout simplement ma collègue de l'APP XXXXX qui m'a dit ça qui m'a dit bon attention les collègues commencent à se poser des questions sur toi et c'est tout à fait normal ce que tu fais etc. etc. par rapport à à un cadre en question y'a un certain cadre et moi peut-être qu'à leurs yeux je déborde un peu mais bon d'un autre côté je ne vais pas me priver de ce plaisir de rechercher des trucs qui m'intéressent c'est ce que je dis et puis d'un autre côté moi je, j'essaye de faire en sorte que le centre que l'APP tourne qu'on puisse que, ben on est quand même dans des difficultés financières au Greta, les APP là ont été générateurs de déficit important ce qui nous a valu de changer de locaux parce que nous étions dans des locaux trop chers et donc moi aussi je ne tiens pas à ce que la structure disparaisse et donc déjà, égoïstement je dirais déjà pour moi dans un premier temps parce que je ne tiens pas à perdre mon boulot ça c'est clair mais je dis que on a pas le droit de fermer un endroit comme cela où on accueille plein de monde et puis je vois sur XXXXX il y a pas grand-chose comme organisme qui peut répondre à des demandes telle que celles que l'on a donc je me dis si on ferme l'APP de XXXXX qu'est-ce qu'ils deviennent les gens de XXXXX moi j'arriverais toujours à trouver un boulot peutêtre pas aussi facilement mais bon, mais bon il faut peut-être, mais bon, les conditions dans lesquelles on est demande encore plus d'efforts qu'avant parce que bon du fait de jouer on est obligé d'être stratégique heu je suis obligé de tout réorganiser d'une autre manière qu'on puisse avoir des plages qui s'équilibrent économiquement et qui permettent quand même aux stagiaires de travailler dans des conditions à peu près correctes ce boulot là demande du temps supplémentaires bon j'étais dans un système un peu huilé où on était avant tout fonctionnait par rapport à l'environnement dont on disposait donc on avait mis en place progressivement quelque chose qui était relativement qui fonctionnait bien

[XXX]

Benoît: D'accord, c'est ce qu'on vous a reproché

Oui oui et puis bon même moi on me l'a dit clairement mardi mais je le sais très bien il y a des non dits qui sont très explicites on me l'avait déjà fait ressentir et puis les désaccords aussi moi, alors moi je, depuis que j'ai travaillé sur le programme d'enrichissement instrumental, que j'ai expérimenté en entreprise [XXX] on a du former 250 à 300 personnes sur des le programmes d'enrichissement instrumental sur des durées de 120 heures moi j'ai affiné un peu ma technique là-dedans je commence à savoir bien utiliser l'outil j'ai adapté l'outil aussi parce que bon Feuerstein R c'est, ça ne m'a pas paru toujours adapté à ce dont j'avais besoin, on a même mis en place avec XXXX un formateur de formateur au niveau du programme d'enrichissement instrumental, on a mis en place des outils de remédiation cognitive, d'un fascicule qu'on a mis en place et qui était diffusé qui a été édité et donc moi j'étais fortement sensibilisé à l'aspect démarche d'apprentissage et donc avant de penser discipline je pense démarche et lorsqu'on se rencontre avec d'autre collègue quelque fois et bien il y a ce fossé-là, c'est que, vous il y a toujours, on raisonne toujours en mono disciplinaire pratiquement heu alors que tout ce qui est développement des compétences transversales c'est pas trop le souci, moi c'est plutôt mon souci, donc alors, j'emmerde un peu les gens avec ça, ce qui est vrai, ça serait peut-être bien de voir un peu si les démarches que les gens font, on pourrait peut-être présenter ça comme ça, comme ça fait apparaître le cheminement du raisonnement, c'est pas notre truc nous ça nous on fait du français donc moi, moi je moi les gens font comme

ils veulent moi je n'arrive pas trop pas à bosser sur la transmission pure et dure de savoir moi ce qui m'intéresse c'est quand même d'amener les gens à développer les démarches performantes, c'est de repérer un peu les points sur lesquels ils bloquent les dysfonctionnements cognitifs quelque part, ce que Feuerstein appelle les fonctions cognitives déficientes alors moi je suis imprégné de tout cela et maintenant je n'arrive plus à m'en débarrasser c'est-à-dire que

[XXX]

Benoît: Vous aimez bien les choses que vous ne connaissez pas

Oui, oui, mais bon c'est vrai, j'aime bien ce boulot là la mais je ne pourrais pas faire que de la production pédagogique parce que j'ai besoin d'être au contact des gens et c'est là que je puise et c'est là que j'ai un retour sur les besoins des gens, c'est ça qui me permet d'ébaucher des réponses un peu peut-être un peu plus adaptée parce que faire des documents pédagogiques quand on n'est pas du tout sur le terrain moi je ne sais pas comment on fait,

Benoît: Vous faites du va-et-vient, vous voyez ce qui marche ce qui ne marche pas

Oui l'APP c'est vraiment un lieu d'expérimentation qui est vraiment génial on peut tout tenter en APP on a vraiment toutes les possibilités on a un public varié et puis bon on, je ne conçois la formation que en individualisation même quand j'ai un groupe pour moi j'individualise hein donc les aides soignantes lors des regroupements je ne les considère pas comme un groupe je ne peux pas, chaque, je commente individuellement les résultats et les productions antérieures etc., je ne peux pas, j'arrive pas maintenant à travailler de manière globale parce que de toute façon je n'y crois pas je ne crois pas à un résultat global et puis quand je dis que j'ai un groupe j'ai des gens qui sont sur le module 1et d'autres sur le module 10 et donc je suis bien plus j'ai quand même mais même si j'avais un groupe homogène j'essaie d'individualiser c'est plus fort que moi, je ne pourrais plus faire de la transmission de contenu et ça c'est quelque chose de terrible

Benoît : C'est-à-dire

C'est-à-dire du cours magistral, de la transmission un peu unidirectionnelle moi il me faut en permanence un retour pas un retour groupe mais des retours individuels et j'ajuste, c'est vraiment essentiel et puis heu je ne m'intéresse pas trop à la réponse, mais comment vous avez fait pour trouver ça comment vous avez fait pour arriver à cette erreur là c'est plutôt ça qui m'intéresse voilà c'est tout

ANNEXE IV GRILLE D'ANALYSE

1	Représentation du GRETA						
	1-a	Greta = un public particulier : un public adulte					
	1-b	Greta = un lieu d'expérimentation					
	1-c	Greta = une pédagogie particulière					
	1-d Greta = un rôle social : une finalité → l'insertion sociale						
	1-e	Autres					
	L						
2	Cont	Contraintes économiques et leurs effets sur le métier					
	2-a	Contraintes économiques					
	2-b	Incidence sur le métier					
	2-c	Déni de la situation (discours sur le passé → « avant, c'était mieux »)					
3	Représentation du métier de formateur en termes de contenu , description						
	3-a	Rôle du professeur traditionnel					
	3-b	Rôle d'accompagnateur, de médiateur, de tuteur → « Individualisation »					
4	Représentation du métier de formateur en termes de manière de faire						
	4-a	Rôle du professeur traditionnel					
	4-b	Rôle d'accompagnateur, de médiateur, de tuteur → « Individualisation »					

5	Fonctions annexes à celle de formateur							
	5-a	Non asso	Non associées aux TIC					
		5-a-i	Animateur APP, Coordonnateur					
		5-a-ii	Chef de projet d'un groupe : de réflexion non-TIC, de conception					
			d'outils/supports pédagogiques non-TIC au niveau régional via la					
			DAFCO					
		5-a-iii	Participation à des groupes : de réflexion non-TIC, de conception					
			d'outils/supports pédagogiques non-TIC au niveau régional via la					
			DAFCO					
	5-b	Associée	es aux TIC					
		5-b-i	Gestionnaire Réseaux					
		5-b-ii	Maintenance, Assistance technique					
		5-b-iii	Mission dans Ceviform (coordonnation d'un « métier »)					
		5-b-iiii	Chef de projet d'un groupe : de réflexion TIC, de conception					
			d'outils/supports pédagogiques TIC au niveau régional via la DAFCO					
		5-b-iiiii	Participation à des groupes : de réflexion TIC, de conception					
			d'outils/supports pédagogiques TIC au niveau régional via la DAFCO					
6	Définition du métier de l'assistante administrative							
	6-a	Dans son individualité : les tâches, les fonctions, les rôles						
7	Définition du métier du CFC							
	7-a	Dans son	n individualité : les tâches, les fonctions, les rôles					
8	Création de ses propres supports pédagogiques							
	8-a	Création						
		8-a-i	Oui					
		8-a-ii	Non					
	8-b	Nature de ses outils						

9	Usage	ge des outils TIC					
	9-a	Recherche documentaire sur internet					
	9-b	Téléchargement d'outils TIC					
	9-c	Outils de communication :					
		9-c-i Mail					
			8-c-i-h	Pour l'équipe en interne			
			8-c-i-hh	Vers l'externe			
		9-c-ii	Espace col	laboratif			
			8-c-ii-h	Pour l'équipe en interne (intranet, plateforme de formation)			
			8-c-ii-hh	Vers l'externe			
		9-c-iii Forum					
			8-c-iii-h	Pour l'équipe en interne (intranet, plateforme de formation)			
			8-c-iii-hh	Vers l'externe			
	9-d	Outils b	ureautiques :	Word®, Excel®			
	9-е	Logiciel	s spécifiques				
	9-f	Création d'outils TIC					
		9-f-i	9-f-i D'ordre pédagogique (petits programmes de conjugaison, arl)				
		9-f-ii D'ordre organisationnel (base de donnée)					
10	Partage et non-Partage: → Investissement, engagement pour le collectif						
	<i>→ Colle</i> 10-a	Non-partage des infos					
	10-b	Partage des infos					
	10-a	Echange des infos					
	10-b	Mutualisation des infos					
	10-c	Non-partage des outils, des supports pédagogiques					
	10-d	Partage des outils, des supports pédagogiques					
	10-c	Echange des outils, des supports pédagogiques					
	10-d	Mutualisation des outils, des supports pédagogiques					
	10-е	Non-partage des outils TIC					
	10-f	Partage des outils TIC					
	10-е	Echange des outils TIC					

	10-f	Mutualisation des outils TIC							
11	Disco	iscours sur les TIC							
	(les crai	es craintes avouées, non avouées, perception des TIC, représentation, discours des uns vers les autres, discours sur soi)							
	11-a	Relatifs aux TIC (justification)							
	11-b	Relatifs aux acteurs pratiquant les TIC							
	11-c	Relatifs aux acteurs ne pratiquant pas les TIC							
10	T-5								
12	Formations de formateurs (formations continues des formateurs)								
	12-a	Nature des formations							
		11-a-i	TIC						
		11-a-ii	Pédagogique						
	12-b	Modalités des formations							
		11-b-i	Auto-formation						
		11-b-ii	Hétéroformation						
	12-c	Sens donné à la formation							
	12-d	lationnels : création de liens							
12	Enco	~~~~~ d	ana Danganisatian						
13		gagement dans l'organisation							
	13-a	Connaissance des projets = Connaissance de la vie de l'organisation : Qui s'occupe							
		des projets (des noms, des statuts), Qui constitue les équipes (des noms, des statuts), Comment et sur							
		quels critères sont constituées ces équipes, Information sur le projet : quel est le projet ? qu'est-ce							
		que c'est ?, Qui participe au projet : l'équipe (des noms, des statuts)							
	13-b	Manifestation de son intérêt pour participer à un projet (à qui ? et comment ?)							
	13-с	Participation à un projet							
		12-c-i	Oui (pourquoi)						
		12-c-ii	Non (pourquoi)						
	13-d	Participation ou rôles dans l'association interne du Greta (loisirs, fête)							

14	Repré	ésentation	du temps de travail (pour apprécier l'investissement dans l'activité)				
	(Fonctionnement intrinsèque de la Formation au Greta, Education Nationale : un temps de travail donné en fonction du statut						
	→ donc différentes manières d'appréhender son métier, son temps : différence entre le temps contractuel donné par le statut et le temps						
	réellement effectué)						
	14-a Perception de son temps de travail, de son investissement : POUR SOI						
		14-a-i	Temps contraint par l'organisation (statut etc.)				
		14-a-ii	Temps contraint par l'acteur lui-même (subjectivité de son				
			investissement)				
	14-b	Perception	on du temps de travail, de l'investissement des autres formateurs				
		permane	nts : POUR AUTRUI				
		14-b-i	Temps contraint par l'organisation (statut etc.)				
		14-b-ii	Temps contraint par l'acteur lui-même (subjectivité de son				
			investissement)				
15	Liens, relations avec les autres acteurs de l'organisation						
	15-a Discours sur les CFC						
	15-b	Discours sur les assistantes administratives					
15-c Discours sur le Président			sur le Président				
	15-d Discours sur les formateurs VACATAIRES						
16							
10		<u></u>	s avec les autres acteurs de la Formation				
	15-a		sur les acteurs externes du Greta : les partenaires, les financeurs, les				
	prescripteurs						
17	Liens	, relations	s entre les formateurs PERMANENTS				
	17-a	Absence	de relation : justification				
	17-b		sur les collègues formateurs PERMANENTS (les différents sous-groupes				
	170	proposés	-				
	17-c	Les lieux	a où les formateurs se rencontrent pour discuter, travailler				
	17-d	Relations	s entre les formateurs hors cadre professionnel (en dehors du temps de travail)				

18	Modalités du lien professionnel					
	18-a	Rencontres:				
		18-a-i	Professionn	nelles		
			18-a-i-h	Collectif		
				18-a-i-h-z	Formel (Réunions : de service, de secteur, de	
					projet, Pendant une séance de formation	
					continue, formateurs en tant que stagiaires,	
					Réunion institutionnelle)	
				18-a-i-h-zz	informel	
			18-a-i-hh	Individuel		
				18-a-i-hh-z	Formel (RDV particulier avec un collègue	
					formateur sur un sujet particulier)	
				18-a-i-hh-zz	Informel (pendant la plage de formation d'un	
					formateur alors que les stagiaires travaillent	
					seuls)	
		18-a-ii	Privées			
			18-a-ii-h	Collectif		
				18-a-ii-h-z	Formel (Fête de fin d'année du service)	
				18-a-ii-h-zz	informel	
			18-a-ii-hh	Individuel		
				18-a-ii-hh-z	formel	
				18-a-ii-hh-zz	informel	
	18-b	Contacts	:			
		18-b-i	Professionn	iel		
			18-b-i-h	Collectif		
				18-b-i-h-z	formel	
				18-b-i-h-zz	informel	
			18-b-i-hh	Individuel		
				18-a-i-hh-z	formel	
				18-a-i-hh-zz	Informel (Artefacts : Tel, SMS, Mail)	
		18-a-ii	Privés			

	18-a-ii-h	Collectif	
		18-a-ii-h-z	formel
		18-a-ii-h-zz	informel
	18-a-ii-hh	Individuel	
		18-a-ii-hh-z	formel
		18-a-ii-hh-zz	informel
1	1	1	

ANNEXE V MASQUE DE SAISIE SPHINX®

Données d'identific	cation		
1. Nom			
		12. Parcours Universitaire	
2. Prénom			
		13. Série du Bac, Diplôme initial	
		01.Bac A4	O2.Bac A2
		○ 03.Bac B	○ 04.Bac C
3. Quel Greta		05.Bac D	O6.Bac F1
1.Ardennes	2.Vendée	07.Bac F8	O8.Bac F3
3.Pays-Basque		09.Bac SL	○ 10.Bac L
		11.Bac G	O 12.ESEU
4. Numéro entretien		13.CAP Tourneur	○ 14.Bac A
		14. Diplôme Final	
5. Quel est votre âge ?		01.DEA gestion du stress	O2.DESS management du territoire
		03.DEUG Droit	O4.Licence Droit
		05.Maîtrise Droit	O 06.DESS CAAE
6. Sexe		07.Licence Sociologie	O8.DESS Anthropologie Ethnologie
1.Masculin	2.Féminin	09.Licence AES	O 10.DEUG Math
		11.Licence Math	O 12.Licence Physiques et Chimie
7. Statut 1. Contractuel	O 2.Gagé	13.Maîtrise Physique	O 14.Maîtrise Sciences Naturelles
		15.DEUG Licence	O 16.DESS Psychologie
8. Ancienneté Greta		17.Licence Documentation	O 18.Licence Lettres modernes
		19.Licence Anglais	O 20.Licence Espagnol
	> 40	21.Licence Histoire	O 22.DUEL
La réponse doit être inférieu	ire a 40.	23.DEUGLettres	O 24.Licence Arts plastiques
9. Temps de travail		25.Maîtrise Arts plastiques	O 26.Licences Sciences Educ
1.Partiel	2.Complet	27.Ingénieur INSA	O 28.DEFA
10 1		29.AFPA Agt tech électro informatique	O 30.Educateur Spécialisé
10. Inscrit ou non dans un d		31.Diplôme Infirmière	O 32.BTS Electrotechnique
1.Oui	O 2.Non	33.BTS ESF	○ 34.BTS informatique
		35.DU Analyste Programmeur	r 🔾 36.DUT Génie Electrique
11. Niveau de Qualification 1.lère cat	O 2.2ème cat	37.Diplôme Expert comptable	O 38.BTS services informatiques
3.3ème cat	O 4.Agrégé	39.Licence psychologie	O 40.Maîtrise Psychologie
5.Certifié	6.Adjoint Ensgt	41.Maîtrise AES	O 42.CAP instituteur
O 7.PLP	8.Prof d'écoles	43.Maîtrise S.E.S.	O 44.Deug Psycho
		45.DESS Droit	O 46.Diplôme cadre de Santé

15. Domaine d'intervention		17. Abonnement à des newslette	r
☐ 01.VSP	02.Aides-soignants	O 1.Oui	O 2.Non
03.Médico-Social	04.Electrotechnique		
05.Automatisme	☐ 06.Dessin technique	18. Parcours Professionnel (Exp	o et Durée)
☐ 07.DAO	08.Bâtiment		
09.Compta	10.Droit		
11.Economie	12.Gestion		
☐ 13.EEP	14.Action Commerciale		
15.Informatique	☐ 16.Bureautique	19. Parcours professionnel anté	rieur Privé Public
☐ 17.CNI	18.Français	1.Public	O 2.Privé
☐ 19.Culture générale	20.Communication		
21.Mathématiques	22.Physique	20. Parcours professionnel anté	rieur Listing
23.Biologie	24.Anglais	O1.Formateur	O2.Enseignant
25.Espagnol	☐ 26.FLE	O3.Maître auxiliaire	04.Documentaliste
☐ 27.CBEN	28.Insertion/Orientation	O5.Instituteur	06.Anim jeunes enfants
	professionnelle	07.Animateur social	08.In firmière
☐ 29.TRE	30.Communication dvpt	O9.Expert comptable	10.Analyste programmeur
□ 21 D3 1	perso	11.Assistant juridique	12.Informaticien
31.Bilan de compétences	32.Animation des ressources	13.Commercial	14.Comptable
☐ 33.ARL	☐ 34.Hist/Géo	15.Ecrivain	16.Agent immobilier
Vous pouvez cocher plusieurs c	ases (4 au maximum).	17.Ouvrier	18.Technicien EDF
16. Participation à des Chats ou	Forums	19.Technicien electrotech	20.Resp production
O 1.Oui	O 2.Non	21.Chef de service educatif	22.Educateur spécialisé
		23.Maître d'internat	24.Ecrivain public
Données pour une Se	gmentation		
21. Représentation du Greta		25. Représentation du métier de	formateur En terme de Contenu
22 Donnégontation du Custo		26 Donnés outation du métion de	formatore En torma de Contone
22. Représentation du Greta 1. Public particulier	2.pédagogie particulière	26. Représentation du métier de 1. Classique	2.Accompagnateur
3.rôle social	4.FC versus FI		
	4.FC versus FI	Vous pouvez cocher plusieurs co	ises.
5.Vision économique FC		27. Représentation du métier de	formateur classique traditionnel
Vous pouvez cocher plusieurs c	ases.		
23. Contraintes économiques et	leurs effets sur le métier		
		28. Représentation du métier de	formateur comme
		Accompagnateur	
24. Contraintes économiques et	leurs effets sur le métier		
☐ 1.Contraintes éco	2.Incidence métier		
3.Déni situation			
Vous pouvez cocher plusieurs c	ases.	29. Représentation du métier de	formateur
		1.Classique	2.Accompagnateur
		Vous pouvez cocher plusieurs co	ises.

30. Fonctions annexes Associées aux TIC	40. Partage et non-Partage outils et supports pédagogiques
1.Gestionaire Rx 2.Maintenance Tech	
3.Mission Dispo FOAD 4.Chef Projet régio TIC	
5.Partic Projet région TIC	
Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum).	41. Partage et Non-Partage Outils TIC
31. Fonctions annexes non Associées aux TIC	71.1 at age cervon-1 at age out its fre
☐ 1.Animateur APP ☐ 2.Coordonnateur	
3.Chef Projet régio 4.Partic Projet région	
5.Animateur centre de	
ressources	42. Partage et non-Partage informations
Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum).	1.Non-partage 2.Partage
32. Définition du métier de l'assistante administrative	3.Echange 4.Mutualisation
	43. Partage et non partage Outils Pédagogiques
	1.Non-partage 2.Partage
	3.Echange Q 4.Mutualisation
33. Définition du métier de CFC	3.Echange 4.Mutuansation
	44. Partage et non partage Outils TIC
	1.Non-partage 2.Partage
34. Création de ses propres outils pédagogiques	3.Echange 4.Mutualisation
	45. Discours sur les TIC
35. Création de ses propres outils pédagogiques	
○ 1.Oui ○ 2.Non	
	46. Discours sur les TIC relatifs aux acteurs TIC
36. Nature de ses outils pédagogiques créés par lui	
	47. Discours sur les TIC relatifs aux acteurs non-TIC
37. Usage des outils TIC	
1.Internet 2.Téléchargt	
3.Mail 4.Espace collab	
5.Forum 6.Outils bureautiques	48. Discours sur les TIC
7.Logiciels spécifiques 8.Créat° outils TIC pédag	1.TIC 2.Act TIC
9.Créat° outils TIC organ°	3.Act nonTIC
Vous pouvez cocher plusieurs cases.	Vous pouvez cocher plusieurs cases.
38. modalités de la formation aux outils TIC	49. Formations de formateurs (formations continues des
1.autoformation 2.hétéroformation	formateurs)
<u> </u>	
39. Partage et non-Partage Informations	

50. Nature des Formations de formateurs (formations continues des formateurs)	56. Participation à des projets
1.TIC 2.Pédagogique	
Vous pouvez cocher plusieurs cases.	
•	
51. Modalités des Formations de formateurs (formations continues des formateurs)	57. Engagement dans l'organisation
1.Autoformation 2.Hétéroformation	1.Cg projet 2.Manif Intérêt
	3.Partic Projet 4.Partic Asso Greta
52. Sens Donné aux Formations de formateurs (formations	Vous pouvez cocher plusieurs cases.
continues des formateurs)	58. Perception de son temps de travail Pour SOI; Représentation du temps de travail pour l'investissement dans l'activité
53. Effets relationnels des Formations de formateurs (formations continues des formateurs)	59. Perception du temps de travail Pour AUTRUI; Représentation
	du temps de travail pour l'investissement dans l'activité
54. Conaissance des projets, connaissance de la vie du Greta	(A Description description de la constant de la con
	60. Perception de son temps de travail Pour SOI; Représentation du temps de travail pour l'investissement dans l'activité
	1.Contraint/Orga 2.Contraint/Soi
55. Manifestation de son intérêt pour participer à un projet (à qui,	61. Perception du temps de travail Pour AUTRUI ; Représentation
et comment)	du temps de travail pour l'investissement dans l'activité
	1.Contraint/orga 2.Contraint/Autrui
Données pour l'approche communicationnelle	·
62. Liens Relations avec les autres acteurs Discours sur les CFC	65. Liens Relations avec les autres acteurs Discours sur les vacataires
63. Liens Relations avec les autres acteurs Discours sur les	
assistantes administratives	66. Liens Relations avec les autres acteurs Discours sur les
	acteurs externes du Greta
64. Liens Relations avec les autres acteurs Discours sur le	
Président	67. Liens relations entre formateurs permanents : Absence de relation

68. Liens relations entre formate les collègues permanents (groupe		71. Modalités du lien professionn	
		01.Réunions formelles	02.Tel_SMS_Mail
		03.RDV particulier	04.Pdt formation continue
		05.Réunion institutionnelle	☐ 06.Rencontres privées ☐ 08.Fête de service
		07.Couloirs	
69. Liens relations entre formate formateurs se recontrent pour dis		☐ 09.Fête Asso Greta	10.Dîner amical
for materials self-econtribute pour tal	seuci, ir avainer	11.Secrétariat café	12.Salle à café
		13.Salle des formateurs	14.Salle formateurs/café
		15.cantine scolaire	16.Distributeur boissons
		Vous pouvez cocher plusieurs ca.	ses (4 au maximum).
70. Liens relations entre formate les formateurs hors-cadre profestravail)	urs permanents : Relations entre sionnel (en dehors du temps de		
RECODAGE			
72. Mise en classes de la variable	numérique 'AGE'	76. Recodage des modalités de la	question fermée 'Niveau Qualif'
1.moins de 30 ans	2.de 31 à 35	1.Bac + 5	O 2.Bac + 3 et Bac + 4
3.de 36 à 40	4.de 41 à 45	3. <ou=bac +="" 2<="" td=""><td></td></ou=bac>	
○ 5.de 46 à 50	○ 6.51 et plus		
		77. Recodage des modalités de la	question fermée 'Fonction Prof'
73. Recodage des modalités de la	question fermée 'Bac'		2.technico-professionnel des
1.Bac disciplinaires	2.Bac technico-professionnel	1.Disciplinaires	Services
-	de la production	3.Développement Personnel	4.technico-professionnel de la Production
3.Bac technico-professionnel des services	4.CAP Tourneur	Vous pouvez cocher plusieurs ca.	
des services			
		78. Recodage Métier Contenu	
74. Recodage des modalités de la d'intervention'	question fermée 'Domaine	1.Pédagogie différenciée	2. Valorisation de la personne
u mier venuon	2.Domaines	3.Acte pédag CLassique	4.Acte pédag Accomp
1.Domaines développement personnel	technico-professionnels des	5.FC versus FI	6.Economie de la Formation
personner	services	Vous pouvez cocher plusieurs ca.	ses.
3.Domaines	1 Discoinlineires	79. Txt recodage contenu pedag d	lif
technico-professionnels de la production	4.Disciplinaires		
Vous pouvez cocher plusieurs cas	res.		
75. Recodage des modalités de la	guestion fermée 'Diplôme Final'		
75. Recodinge des modulités de la	2.Domaines	80. Txt recodage Contenu Val Po	ers
1.Disciplinaires	technico-professionnels des services	g	
3.Domaine technico-professionnel de la	4.Domaine développement personnel		
production	personner	81. Txt recodage Contenu act cla	ass

89. Txt Repr° Greta Public part
90. Txt Repr° Greta Pedag part
91. Txt Repr° Greta rôle Social
92. Txt Repr° Greta Fc / FI
93. Txt Repr° Greta Economie FC
94. Nombre de réponses pour la variable 'Usage TIC' 1.1

RESUME — ABSTRACT

Résumé :

L'objectif de ce travail de recherche est de montrer comment les TIC participent à la construction/déconstruction d'un groupe professionnel et d'apporter ainsi notre contribution à une des préoccupations de la Sociologie des Professions par l'apport des Sciences de l'Information et de la Communication.

Dans une acception interactionniste, le groupe professionnel se définit comme une entité composite constituée de segments, de réalités professionnelles distinctes en négociation et en compétition permanente. De ce fait, la professionnalisation d'un groupe professionnel est vue ici comme le processus dynamique des configurations relationnelles entre des segments qui s'affrontent et opèrent différentes stratégies en fonction de leur position au sein du groupe.

Cette étude porte donc sur les stratégies collectives générées par l'introduction des TIC dans la construction sociale du groupe professionnel. Notre travail consistera à analyser les interactions entre les segments, définis ici comme des acteurs collectifs. L'objectif de notre thèse est de révéler et de saisir les jeux d'interactions entre ces acteurs collectifs d'un groupe professionnel —les segments— pour tenter de comprendre le processus de professionnalisation.

Dans un premier temps, nous montrerons comment les usages TIC des formateurs permanents de GRETA peuvent révéler une re-segmentation du groupe professionnel et caractériser ainsi plusieurs segments. Le processus de professionnalisation qui s'exerce au sein du groupe professionnel sera ensuite interrogé par le biais d'une analyse systémique des communications. Quelles sont les relations, les stratégies qui s'instaurent entre les segments ? Quelle est la logique qui sous-tend ces négociations ?

Notre étude porte sur une enquête synchronique par entretiens auprès de 41 formateurs permanents de trois GRETA départementaux (08, 85, 64) dont 22 sont impliqués dans des dispositifs de formation ouverte et à distance (FOAD).

<u>Mots clés</u>: TIC, Professionnalisation, Formateurs, Interactions, Groupe Professionnel, Segmentation, FOAD, Analyse Systémique

Abstract:

The aim of this research is to show how ICT take part in the construction/deconstruction of an occupational group and then to contribut to one of the concerns of the Sociology of Professions through Information and Communication Sciences

In an interactionnist perspective, the occupational group can be defined as a composite entity made up of segments, distinct professional realities in negotiation and permanent competition. In this approach, professionalisation of an occupational group can be characterized as a dynamic process of relational configurations between segments which clash and operate various strategies according to their position within the group.

This study focus on collective strategies generated by the introduction of ICT into social construction of the occupational group. And our task will consist in analyzing interactions between the identified segments, here characterized as collective actors. The purpose of our thesis is to reveal and to understand the sets of interactions between these collective actors of an occupational group —the segments—, and to comprehend the process of professionalisation.

First of all, we will show how ICT uses can reveal a new segmentation of trainers' occupational group and thus characterize several segments. The process of professionalisation which takes part within the occupational group will be, then, questioned through a communications systemic analysis. What kind of relationship and strategies are taking place between these segments? What is the underlying dynamic behind all these negotiations?

Our study relates to a synchronic analysis of 41 trainers' interviews from three French departmental organizations of continuing education —called GRETA (08, 85, 64)— of which 22 are implied in open and distance learning.

<u>Key-words</u>: ICT, Professionalisation, Trainers, Interactions, Occupational group, Segmentation, Open and Distance Learning, Systemic analysis

Thèse réalisée au sein du Laboratoire AEP, Analyse et Evaluation des Professionnalisations, URCA, IUT Reims, BP 1035, Rue des Crayères, 51687 Reims cedex 2, Tel/Fax: 03.26.91.31.01, aep.dir@univ-reims.fr