



HAL
open science

Entre opportunités et stratégies d'apprentissages : l'auto-professionnalisation des formateurs à l'ère du numérique dans les organisations

Anne-Valérie Housseau

► **To cite this version:**

Anne-Valérie Housseau. Entre opportunités et stratégies d'apprentissages : l'auto-professionnalisation des formateurs à l'ère du numérique dans les organisations. Education. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2018. Français. NNT : 2018CNAM1197 . tel-01986534

HAL Id: tel-01986534

<https://theses.hal.science/tel-01986534v1>

Submitted on 18 Jan 2019

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

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

ÉCOLE DOCTORALE ABBE GREGOIRE
CENTRE DE RECHERCHE SUR LA FORMATION

THÈSE présentée par :
Anne-Valérie SANTIAGO-HOUSSEAU

soutenue le : 26 Novembre 2018

pour obtenir le grade de : **Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers**

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'éducation – Formation des adultes

**ENTRE OPPORTUNITES ET
STRATEGIES D'APPRENTISSAGES :
L'AUTO-PROFESSIONNALISATION DES
FORMATEURS A L'ERE DU
NUMERIQUE DANS LES
ORGANISATIONS**

THÈSE dirigée par :

M. LEMAITRE Denis

Professeur, ENSTA Bretagne

RAPPORTEURS :

Mme CHARLIER Bernadette

Mme JEZEGOU Annie

Professeure, Université de Fribourg (Suisse)

Professeure, Université de Lille

PRESIDENT DU JURY :

Mme GROSBOIS Muriel

Professeure, CNAM

EXAMINATEUR :

M. FERRARY Michel

Professeur, Université de Genève (Suisse)

« La connaissance s'acquiert par l'expérience,
tout le reste n'est que de l'information. »

Albert Einstein

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de Thèse, Denis Lemaître, pour ses conseils avisés et ses encouragements, ainsi qu'Anne Jorro, Directrice du Centre de recherche sur la formation (CRF) qui m'a fait progresser dans la rédaction des articles et communications scientifiques.

Je remercie également les professeurs que j'ai eu le plaisir de rencontrer tout au long de ces sept années de recherche au CNAM (deux ans en Master européen, cinq en Thèse) pour leurs cours passionnants et leur écoute.

J'adresse une pensée à mes collègues jeunes docteurs et doctorants du CRF : Laurence, Marcel, et toutes celles et ceux qui soutiennent bientôt ou dans les prochaines années, avec qui j'ai partagé cette passionnante aventure.

Je souhaite bien entendu remercier tous les formateurs qui ont fait l'objet de cette étude pour le temps qu'ils m'ont consacré ainsi que les personnes avec lesquelles j'ai échangé sur les problématiques de formation et de digitalisation.

Je salue la gentillesse et la compétence des personnels du Centre de Documentation sur la Formation et le Travail (Corinne Lespessailles et Aurélie Puybonnieux) ainsi que ceux de la Bibliothèque Nationale de France, havre de paix devenu ma « résidence secondaire ».

Enfin, je remercie mes parents Danièle et Alain pour leur appui (et leur aide à la relecture) ainsi que mes enfants Iris et Tommy qui ont accepté que leur maman consacre du temps à ses études. Tout au long de cette recherche, j'ai pu compter sur le soutien indéfectible de ma fille Iris, étudiante en Histoire de l'Art à la Sorbonne Paris, dont je relirais peut-être la thèse dans quelques années.

Résumé

Face aux effets de la révolution numérique, les organisations évoluent afin de proposer de nouveaux services à leurs clients, partenaires, fournisseurs et salariés (banque en ligne, données dématérialisées, espaces virtuels,...). De nouveaux modes de travail voient le jour, favorisant le nomadisme (travail à domicile ou à distance dans des salles connectées), la gestion de projets transverses et internationaux (outils et supports de communication) et la formation *e-learning* ou *blended* (alternant présentiel et distanciel). Du fait de ces transformations digitales, les formateurs d'entreprise - internes à l'organisation ou travaillant en prestation - se voient contraints de se professionnaliser à la formation numérique et de s'inscrire dans des diversités de fonctions (chef de projet, concepteur, ingénieur pédagogique,...). Cette thèse interroge la professionnalisation des formateurs au numérique à travers les opportunités d'apprentissages qu'ils identifient dans leurs environnements (formatif, organisationnel et professionnel) et des stratégies d'apprentissages qu'ils développent en regard. La problématique porte sur les apprentissages organisationnels et sociaux au sein des environnements de travail. Une étude de cas de formateurs issus de différentes organisations suivant une même formation certifiante à la « e-formation », choisie pour sa représentativité, montre les stratégies d'apprentissages déployées par les formateurs. Cette thèse défend l'idée d'une auto-professionnalisation des formateurs au numérique dans la construction d'écosystèmes d'apprentissages, au regard d'une culture d'entreprise (notamment « apprenante ») qu'ils perçoivent au sein de leurs organisations.

Evolution des pratiques de formateur, Digitalisation des services de formation, Auto-formation au numérique, Ecosystème d'apprentissages, Culture d'entreprise, Numérisation des cursus de formation

Résumé en anglais

Facing the effects of the digital revolution, organizations are evolving to offer new services to their customers, partners, suppliers and employees (online banking, dematerialized data, virtual spaces, etc.). New ways of working are emerging, favoring nomadism (working from home or remotely in connected rooms), managing transversal and international projects (tools and communication media) and e-learning or blended learning (alternation of face-to-face and online training). As a result of these digital transformations, the company trainers - internal to the organization or working in delivery - are forced to professionalize in digital training and enroll in various functions (project manager, designer, educational engineer, ...). This thesis questions the professionalization of digital trainers through the learning opportunities they identify in their environments (training, organizational and professional) and the learning strategies they are developing. The issue is about organizational and social learning in work environments. A case study of trainers from different organizations participating in the same "e-training" certification course, chosen for its representativeness, presents the learning strategies deployed by the trainers. This thesis defends the idea of a self-professionalization of digital trainers in the construction of learning ecosystems, in the light of a corporate culture (especially "learning") that they perceive within their organizations.

Evolution of trainer practices, Digitalization of training services, Digital self-training, Ecosystem of learning, Corporate culture, Digitization of training courses

Table des matières

Remerciements	3
Résumé	4
Résumé en anglais	5
Table des matières	6
Liste des figures	12
Liste des annexes.....	14
Introduction	15
Introduction à la recherche	16
Enjeux organisationnels de digitalisation de la formation	16
Enjeux de professionnalisation des formateurs d'entreprises	17
Une problématique : la fonction de formateur interne qui évolue dans des « cultures d'apprentissages » organisationnelles	18
Un questionnement – quelles opportunités et stratégies d'apprentissages pour les formateurs internes ?	18
Plan de la thèse	20
1. Premier chapitre : La formation professionnelle dans les organisations et le métier du formateur interne	22
1.1. Introduction : la formation professionnelle dans les organisations : de l'histoire à l'évolution des pratiques des formateurs.....	22
1.2. Deux siècles de formation d'adultes - aspects socio-historiques, économiques et juridiques.....	22
1.3. La formation des salariés de nos jours – entre diversification des offres et internationalisation.....	26
1.3.1. La formation professionnelle : les politiques de formation.....	26
1.3.2. La formation professionnelle : les entreprises entre organisation utilisatrice de stages de formation et organisation « apprenante »	27
1.3.3. La formation professionnelle : les attentes des salariés	30
1.3.4. La formation professionnelle : le marché des organismes privés	32
1.3.5. La formation professionnelle « internalisée » : quand les entreprises créent des universités métiers.....	33
1.4. Nouveaux enjeux de formation via l'accompagnement à la transformation digitale.....	34

1.4.1.	La digitalisation des organisations pour répondre aux contraintes de productivité, de compétitivité et de mondialisation	34
1.4.2.	Evolution des métiers et des modes de travail à l'ère du numérique	35
1.4.3.	Les modes de travail « hors du bureau » se diversifient	37
1.4.4.	Un enjeu organisationnel – accompagner les collaborateurs à la transformation digitale via le digital	37
1.5.	Le métier du formateur	39
1.5.1.	Enjeux de professionnalisation et certification d'un métier hétérogène	39
1.5.2.	Une évolution de l'ingénierie de formation - du pédagogique au multimodal	43
1.5.3.	De formateur à e-formateur - des dispositifs de formation au numérique par le numérique	44
1.5.4.	Un terrain en lien avec la formation dans les organisations	45
2.	Deuxième chapitre : Enjeux de professionnalisation et opportunités d'apprentissages des formateurs : Quelles théories mobilisées ?	47
2.1.	Enjeux organisationnels et professionnels – du management des connaissances à la professionnalisation des formateurs	48
2.1.1.	Les organisations : introduction	48
2.1.2.	Les organisations : efficacité ou efficience ?	49
2.1.3.	Les organisations : théories ou outils de management ?	51
2.1.4.	Les organisations : entre niveaux macro et micro	52
2.2.	Enjeux des organisations – entre gestion des apprentissages organisationnels et digitalisation de la formation	54
2.2.1.	Les apprentissages organisationnels – un phénomène collectif	54
2.2.2.	Du management à la gestion des connaissances – le <i>Knowledge management</i>	55
2.3.	Enjeux professionnels des formateurs – Se professionnaliser en fonction des types d'organisations.	56
2.3.1.	Enjeux des formateurs internes à faire évoluer leurs pratiques	56
2.3.2.	Enjeux des formateurs à se professionnaliser au numérique par le numérique	59
2.4.	Entre offres d'apprentissages organisationnels et stratégies des formateurs	61
2.4.1.	Les offres d'apprentissages dans les organisations – De la gestion des apprentissages collectifs à une « culture d'apprentissage »	61
2.4.2.	Apprentissages des formateurs – stratégies individuelles et engagement dans les apprentissages	73

2.5.	Conclusion - Une étude de cas pour appréhender les enjeux et apprentissages des formateurs.....	80
3.	Troisième chapitre : L'étude de cas des e-formateurs, le terrain et son protocole de recueil et d'analyse des données	82
3.1.	Introduction – L'étude de cas des e-formateurs	82
3.2.	Le dispositif de chef de projet <i>blended</i> - un terrain hétérogène et spécifique.....	82
3.2.1.	Qu'est-ce qu'un Chef de projet <i>blended</i> ?	83
3.2.2.	Un dispositif de formation <i>mixte</i> pour des Chefs de projet <i>mixtes</i>	85
3.2.3.	Des objectifs de compétences transverses en « e-formation »	85
3.2.4.	Une certification en fin de parcours en deux temps	86
3.2.5.	Une temporalité facilitatrice des apprentissages	88
3.2.6.	Une flexibilité dans les modalités de formation.....	89
3.2.7.	Des groupes réduits pour un accompagnement individualisé	90
3.2.8.	Un dispositif lié aux variables de temps et de distance.....	91
3.2.9.	Un dispositif induisant l'appropriation des technologies « <i>e-learning</i> » en cohérence avec l'environnement organisationnel	93
3.2.10.	Un dispositif multi-modalités axé sur trois dominantes.....	94
3.2.11.	Un dispositif s'appuyant sur deux types de scénarios.....	95
3.2.12.	Les étapes d'un projet <i>e-learning</i> – la conformité avec le modèle ADDIE	96
3.3.	Méthodologie de l'étude de cas et protocole de recueil et d'analyse des données du cursus des e-formateurs.....	97
3.3.1.	Des cadres conceptuels pour centrer et délimiter le recueil des données.....	97
3.3.2.	D'une question de recherche générale à des questions spécifiques	98
3.3.3.	Un échantillonnage de « cas » : les e-formateurs.....	99
3.3.4.	Un recueil de données selon le « <i>bounded system</i> » de Creswell	99
3.3.5.	Une instrumentation préalable : l'entretien semi-directif	100
3.3.6.	Une triangulation dans la récolte des données	100
3.3.7.	Un protocole de codage inspiré de la « <i>grounded theory</i> ».....	102
3.3.8.	Une aide au chercheur – l'outil <i>Sonal</i> , pour retranscrire, coder et analyser les données	103
3.4.	Conclusion : Difficultés et exploitation des données	106
3.4.1.	Les difficultés rencontrées dans la récolte et l'analyse	106
3.4.2.	L'exploitation des données : quelques exemples	107

4. Quatrième chapitre : Les e-formateurs : contextes, parcours et représentations du « métier ».....	111
4.1. Dans quels contextes évoluent les e-formateurs ?.....	111
4.1.1. Introduction – Une analyse des discours des e-formateurs	111
4.1.2. Les contextes organisationnels et professionnels des e-formateurs - des secteurs et entrées en fonction hétérogènes.....	112
4.1.3. Contextes organisationnels – périmètres d’activités, relations et marges de manœuvre.....	129
4.2. Du formateur au e-formateur - représentations selon des dimensions <i>sociales, d’ingénierie et technologiques</i>	144
4.2.1. Que signifie être « formateur » pour les e-formateurs ?	144
4.2.2. Comment les « e-formateurs » voient-ils leur fonction en e-formation ?	151
4.2.3. Conclusion : la professionnalisation du formateur à la e-formation par l’intégration de nouvelles compétences et activités en technologie.....	163
5. Cinquième chapitre : Opportunités et stratégies d’apprentissages des e-formateurs - environnements de travail et culture d’entreprise	166
5.1. Introduction aux opportunités et stratégies	166
5.2. Opportunités d'apprentissages générées par les trois environnements de travail (formatif, organisationnel et professionnel).....	167
5.2.1. Introduction – les opportunités d’apprentissages générées par les environnements de travail	167
5.2.2. L’environnement <i>formatif</i> – Un cursus offrant d’avantage d’opportunités qu’un accompagnement par le formateur du cursus <i>blended</i>	168
5.2.3. L’environnement <i>organisationnel</i> – Des opportunités d’apprentissages via le statut de « formateur <i>blended</i> »	179
5.2.4. L’environnement <i>professionnel</i> – Le réseautage comme pourvoyeur d’opportunités d’apprentissages	190
5.2.5. Dans les trois environnements (<i>formatif, organisationnel et professionnel</i>), le projet <i>blended</i> comme opportunité de « réification sociale »	198
5.2.6. Quel engagement dans ces opportunités d’apprentissages ?	200
5.3. Stratégies d'apprentissages développées par les formateurs	201
5.3.1. Introduction aux stratégies d’apprentissages.....	201

5.3.2.	L'environnement <i>formatif</i> – des stratégies d'apprentissages par « sélection », « comparaison » ou « exhaustivité » autour du cursus de formation <i>blended</i>	202
5.3.3.	L'environnement <i>organisationnel</i> – des stratégies d'apprentissages par « négociation » et « sélection »	216
5.3.4.	L'environnement <i>professionnel</i> – des stratégies d'apprentissages au sein de groupes professionnels et de pairs formateurs	233
5.3.5.	Des stratégies d'apprentissages récurrentes ou diversifiées au sein des trois environnements <i>formatif, organisationnel</i> et <i>professionnel</i>	247
5.4.	Conclusion générale : des opportunités et stratégies d'apprentissages de professionnalisation au numérique liées aux contextes des environnements de travail et à une culture d'entreprise	250
6.	Sixième chapitre : Discussion - un écosystème d'apprentissages au sein des environnements de travail - vers une « auto-professionnalisation » des formateurs au numérique.....	252
6.1.	Introduction à la discussion : des boucles d'influence entre les environnements, contextes, opportunités, stratégies et contenus d'apprentissages	252
6.2.	Un écosystème au prisme des cultures d'entreprise – dimensions <i>sociale, mise en pratique</i> et <i>professionnalisante</i>	254
6.2.1.	Dimension <i>sociale</i> - un écosystème d'apprentissages basé sur une culture d'entreprise des « réseaux »	255
6.2.2.	Dimension <i>mise en pratique</i> - un écosystème d'apprentissages basé sur une culture d'entreprise de la « qualité»	259
6.2.3.	Dimension <i>mise en pratique</i> - un écosystème d'apprentissages basé sur une culture d'entreprise du « service»	262
6.2.4.	Dimension <i>professionnalisante</i> - un écosystème d'apprentissages basé sur une culture d'entreprise d'« auto-apprentissage »	264
6.2.5.	Dimension <i>professionnalisante</i> - un écosystème d'apprentissages basé sur une culture d'entreprise d'«identité professionnelle ».....	267
6.2.6.	Conclusion – La culture d'entreprise, un sous-système d'apprentissage <i>social, de mise en pratique</i> et <i>professionnalisant</i>	269
6.3.	Discussion : L'auto-professionnalisation des formateurs au numérique	278
6.3.1.	Construction d'un écosystème d'apprentissages de professionnalisation individuel dans des environnements de travail collectifs.....	279

6.3.2.	Influence et intégration de la culture d'entreprise.....	280
6.3.3.	Les stratégies, signes d'auto-professionnalisation des e-formateurs	284
6.3.4.	L'auto-professionnalisation et son influence sur les apprentissages collectifs 287	
	Conclusion.....	289
	Conclusion : entre opportunités et stratégies d'apprentissages, « l'auto-professionnalisation » des formateurs à l'ère du numérique dans les organisations	290
	La problématique des apprentissages de professionnalisation au numérique des formateurs dans les organisations.....	291
	Catégorisation des données et résultats significatifs	292
	Apport et globalisation des outils conceptuels et de représentation.....	298
	Perspective de recherche	300
	Bibliographie.....	302
	Annexes : les annexes font l'objet d'un dossier séparé.....	309
	Résumé.....	310
	Résumé en anglais.....	310

Liste des figures

FIGURE 1 - ORANGE BUSINESS SERVICES ENTERPRISE LINE OF BUSINESS (E-LOB), RESEARCH ON THE EVOLUTION OF THE PROFESSIONAL WORKSPACE, OCTOBER 2013	36
FIGURE 2 – EXTRAIT DU CODEBOOK SYNTHETIQUE DES THEMES ET VARIABLES ISSUES DES DONNEES RECUEILLIES AUPRES DES E-FORMATEURS.....	103
FIGURE 3 - ECRAN DU LOGICIEL SONAL - CATEGORIES, MOTS-CLES ET VARIABLES DEFINIES	104
FIGURE 4 - ECRAN SONAL – EXEMPLE D'ANALYSE DES EXTRAITS DU CORPUS CATEGORISES PAR LES COULEURS	105
FIGURE 5 - EXTRAIT DU TABLEAU DES VERBATIMS DES E-FORMATEURS PARTICIPANT AU CURSUS DE FORMATION BLENDED	107
FIGURE 6 - EXTRAIT DE LA CARTE HEURISTIQUE NOMINATIVE D'UN E-FORMATEUR PERMETTANT DE VISUALISER LES DONNEES EN FONCTION DES THEMATIQUES, REALISEE AVEC LE LOGICIEL FREEMIND	108
FIGURE 7 - EXTRAIT DE LA CARTE HEURISTIQUE THEMATIQUE DES E-FORMATEURS SUR LES CONTEXTES (FORMATIF, ORGANISATIONNEL, PROFESSIONNEL).....	109
FIGURE 8 - EXTRAIT DE LA CARTE HEURISTIQUE DES TYPOLOGIES DES FORMATEURS – REPRESENTATIONS EN TANT QUE FORMATEURS ET E-FORMATEURS	109
FIGURE 9 - NOMBRE D'E-FORMATEURS INTERVIEWES PARTICIPANT AU CURSUS « CHEF DE PROJET BLENDED » ENTRE 2013 ET 2016.....	111
FIGURE 10 - LES QUATRE GROUPES D'APPRENANTS E-FORMATEURS (SECTEURS ET METIERS ACTUELS ET PRECEDENTS) ENTRE 2014 ET 2016.	113
FIGURE 11 - UNE ENTREE EN "PEDAGOGIE" DIFFERENTE SELON LES E-FORMATEURS	118
FIGURE 12 – EVOLUTION INTERNE, CREATION DE POSTE ET NOUVEAUX SERVICES EN E-FORMATION.....	127
FIGURE 13 - CONTEXTES ORGANISATIONNELS ET PARCOURS PROFESSIONNELS DES E-FORMATEURS	128
FIGURE 14 - PERIMETRE D'ACTIVITE DES E-FORMATEURS - INTERNATIONAL, NATIONAL ET REGIONAL	141
FIGURE 15 - STRUCTURES ORGANISATIONNELLES DES E-FORMATEURS SELON LES TYPOLOGIES DE MINTZBERG (1990)	142
FIGURE 16 - LA FONCTION DE FORMATEUR - DIMENSIONS SOCIALE ET INGENIERIE PEDAGOGIQUE.....	150
FIGURE 17 - LA FONCTION D'E-FORMATEUR - DIMENSIONS SOCIALE, INGENIERIE PEDAGOGIQUE ET TECHNOLOGIQUE	162
FIGURE 18 - REPRESENTATIONS DE LA FONCTION DE FORMATEUR ET D'E-FORMATEUR CHEZ LES PARTICIPANTS DU CURSUS DE CHEF DE PROJET BLENDED	163
FIGURE 19 - LES OPPORTUNITES D'APPRENTISSAGES DANS L'ENVIRONNEMENT FORMATIF SELON LES DIMENSIONS SOCIALE, DE MISE EN PRATIQUE ET PROFESSIONNALISANTE	178
FIGURE 20 - LES OPPORTUNITES D'APPRENTISSAGES DANS L'ENVIRONNEMENT ORGANISATIONNEL SELON LES DIMENSIONS SOCIALE, DE MISE EN PRATIQUE ET PROFESSIONNALISANTE	189

<i>FIGURE 21 - LES OPPORTUNITES D'APPRENTISSAGES DANS L'ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL SELON LES DIMENSIONS SOCIALE, DE MISE EN PRATIQUE ET PROFESSIONNALISANTE</i>	<i>198</i>
<i>FIGURE 22 - LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGES DANS L'ENVIRONNEMENT FORMATIF – DIMENSIONS SOCIALE, DE MISE EN PRATIQUE ET PROFESSIONNALISANTE.....</i>	<i>216</i>
<i>FIGURE 23 – LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGES DES E-FORMATEURS DANS LES DIMENSIONS SOCIALE, MISE EN PRATIQUE ET PROFESSIONNALISANTE DANS L'ENVIRONNEMENT ORGANISATIONNEL.....</i>	<i>232</i>
<i>FIGURE 24 – LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGES DES E-FORMATEURS DANS LES DIMENSIONS SOCIALE, MISE EN PRATIQUE ET PROFESSIONNALISANTE DANS L'ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL.....</i>	<i>246</i>
<i>FIGURE 25 - TYPOLOGIES DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGES DES E-FORMATEURS (ET LEUR FREQUENCE D'UTILISATION) TOUTES DIMENSIONS CONFONDUES (SOCIALE, MISE EN PRATIQUE ET PROFESSIONNALISANTE) DANS LES TROIS ENVIRONNEMENTS (FORMATIF, ORGANISATIONNEL ET PROFESSIONNEL)</i>	<i>248</i>
<i>FIGURE 26 - ECOSYSTEME D'APPRENTISSAGES DE PROFESSIONNALISATION DE DANIEL AU PRISME DE LA CULTURE D'ENTREPRISE DE "RESEAUX" (CAPITALISATION DES CONNAISSANCES)</i>	<i>258</i>
<i>FIGURE 27 – CULTURES D'ENTREPRISES ET ECOSYSTEMES D'APPRENTISSAGES DES E-FORMATEURS DANS LES DIMENSIONS SOCIALE, MISE EN PRATIQUE ET PROFESSIONNALISANTE.....</i>	<i>269</i>

Liste des annexes

Les annexes listées ci-dessous font l'objet d'un dossier séparé :

- 1 - CARTE NOMINATIVE E-FORMATEUR : ETIENNE, CURSUS SEPTEMBRE 2013
- 2 - CARTE NOMINATIVE E-FORMATEUR : ARMELLE, CURSUS AVRIL 2014
- 3 - CARTE NOMINATIVE E-FORMATEUR : MICHEL, CURSUS JANVIER 2015
- 4 - CARTE NOMINATIVE E-FORMATEUR : MARIA, CURSUS SEPTEMBRE 2016
- 5 - CARTE COMMUNE THEMATIQUE : CONTEXTES DES E-FORMATEURS
- 6 - CARTE COMMUNE THEMATIQUE : REPRESENTATION DES FONCTIONS DE « FORMATEUR »
- 7 - CARTE COMMUNE THEMATIQUE : OPPORTUNITES D'APPRENTISSAGES DES E-FORMATEURS
- 8 - CARTE COMMUNE THEMATIQUE : STRATEGIES DES E-FORMATEURS
- 9 - TABLEAU DE SYNTHESE DES THEMATIQUES DES E-FORMATEURS (EXTRAIT)
- 10 - TABLEAU DES TYPOLOGIES DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGES DES E-FORMATEURS (EXTRAIT)
- 11 - TABLEAU DE L'INFLUENCE DE LA CULTURE D'ENTREPRISE (EXTRAIT)
- 12 – TABLEAU DES TYPES DE STRATEGIES D'APPRENTISSAGES DES E-FORMATEURS (EXTRAIT)
- 13 - ECOSYSTEME DE DANIEL - CULTURE DES « RESEAUX »
- 14 - ECOSYSTEME D'ARMELLE- CULTURE DE LA « QUALITE »
- 15 - ECOSYSTEME D'ANNE-CECILE - CULTURE DU « SERVICE »
- 16 - ECOSYSTEME D'ANNE-LAURE - CULTURE DE « L'AUTO-APPRENTISSAGE »
- 17 - ECOSYSTEME DE NELLY - CULTURE DE « L'IDENTITE PROFESSIONNELLE »

Introduction

Introduction à la recherche

Dans un contexte de professionnalisation des formateurs au numérique dans des entreprises de différents domaines (télécommunication, industrie, transport, formation des adultes,...), cette recherche interroge les opportunités d'apprentissages perçues par les formateurs dans les organisations et les stratégies qu'ils développent afin de répondre à la fois aux enjeux organisationnels de digitalisation de la formation et aux enjeux professionnels de maintien et d'évolution de leur activité de formateur.

Notre parcours professionnel, associé à un parcours en formation continue certifiant et qualifiant (Master Professionnel UTICEF – Utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation, Université de Strasbourg, 2012), nous ayant amené à exercer une profession de Formateur et Chef de projet *e-learning* dans une grande entreprise explique notre appétence sur cette problématique d'apprentissages des formateurs au numérique. Notre statut de praticien spécialisé dans la formation digitale a facilité l'accès au terrain ainsi qu'une meilleure compréhension du vocabulaire et des pratiques professionnelles évoquées par les formateurs interviewés. Toutefois, cette difficulté de tout chercheur de prendre du recul vis-à-vis des acteurs du terrain étudié a déjà été identifiée durant le Master Européen de Recherche en Formation des Adultes du Cnam auquel ce doctorat fait suite. De ce fait, une vigilance particulière sur cet aspect a été développée au cours de ces cinq années de doctorat. La posture du chercheur et du praticien se distinguent dans cette étude sans toutefois s'occulter.

Enjeux organisationnels de digitalisation de la formation

Dans des environnements complexes et concurrentiels, les organisations ont dû évoluer pour répondre aux demandes de leurs clients, partenaires et salariés de mieux en mieux équipés numériquement en proposant différents services en ligne (banque en ligne pour les clients, échange de données dématérialisées avec partenaires et fournisseurs, espace virtuel de gestion de carrière dédiés aux salariés,...). De nouveaux modes de travail ont vu le jour, favorisant le nomadisme (espaces de bureau flexibles, travail à domicile, travail à distance,...) et la gestion de projets transverses et internationaux. La capitalisation des connaissances organisationnelles (métier, savoirs et savoir-faire), l'industrialisation de la formation des salariés et l'accompagnement de ces derniers à l'usage du numérique dans l'entreprise, sont devenus des enjeux managériaux, servis par la digitalisation des données.

En cela, des initiatives institutionnelles d'espaces de partages et de réflexion en présentiel comme en distanciel voient le jour dans les entreprises. Ces ateliers et forums regroupant des experts des ressources humaines, de l'informatique, du juridique, du marketing... sur des sujets transverses tels que la gouvernance, la sécurité, la mobilité, la technologie, le bien-être au travail... invitent les salariés au partage de connaissances et à l'innovation en interne dans l'organisation tandis que d'autres espaces capitalisent sur des sujets d'expertises (processus informatiques, projets métiers...) associant des compétences internes et externes à l'organisation. La formation des salariés s'inscrit en parallèle dans une évolution numérique afin d'optimiser les coûts de formation, en diffusant des formations transverses à l'échelle internationale dans plusieurs langues (formations produits, nouvelles procédures...), en intégrant de la formation à distance en amont de formations présentielles (informatiques, métiers...), en facilitant la communication sur des sujets institutionnels (formations réglementaires, usage du digital...) via des modalités ludiques (*serious games*,...).

Enjeux de professionnalisation des formateurs d'entreprises

Au regard de cette transformation digitale des organisations induisant ces nouveaux modes de travail et de formation à distance, les formateurs internes se voient contraints de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques. Toutefois, d'autres facteurs impactent le métier des formateurs comme le recours à l'externalisation des prestations de formation, notamment sur des projets pédagogiques digitaux de grande envergure (MOOC¹ d'entreprise, « jeux sérieux » pour préparer les managers à l'entretien d'évaluation ou pour mieux intégrer les salariés...) (Santiago, 2015, p. 62) nécessitant des compétences en « e-formation » en termes de pédagogie (scénarisation des contenus), d'ingénierie (gestion de projet) et de technologie (maîtrise de logiciels de conception de modules, d'outils de communication à distance et de plateformes d'hébergement des modules *e-learning*).

Par ailleurs, dans un contexte de formation « juste à temps » où la formation sert un nouveau projet, une nouvelle procédure ou un nouveau produit, au moment où il est mis à disposition des salariés, des partenaires ou des clients, certains experts (en informatique, commerciaux...) se voient confiés des activités de formation autrefois dispensées par les formateurs internes, se présentant dès lors comme des concurrents internes vis-à-vis de ces derniers.

¹ MOOC – Massive Open Online Course – Cours ouverts massifs en ligne

En conséquence, les formateurs internes s'adaptent pour s'inscrire dans des temporalités d'activités et des diversités d'environnement : formateurs occasionnels ou permanents, formateurs experts métiers ou rattachés aux ressources humaines, concepteurs *e-learning* ou animateurs de formation en présentiel, chef de projet en formation hybride présentiel/distanciel.

Une problématique : la fonction de formateur interne qui évolue dans des « cultures d'apprentissages » organisationnelles

Si certains formateurs internes bénéficient de formations qualifiantes afin de se professionnaliser au numérique, d'autres se voient contraints de piloter leur propre évolution vers la « e-formation ». En outre, dans un contexte « d'organisation apprenante professionnelle » où les organisations semblent créer une « culture d'apprentissage (Marsick & Watkins, 2007) facilitatrice des apprentissages informels, les organisations attendent des individus qu'ils soient « acteurs » et « responsables » de leurs apprentissages.

En l'occurrence, tous les collaborateurs – formateurs y compris - se voient proposer – voire imposer - de multiples opportunités de participation à des espaces d'interactions via le numérique tels que les réseaux sociaux d'entreprise ou des ateliers lors de séminaires en présentiel, les incitant à effectuer des retours d'expérience, à faire de la veille et à travailler en mode collaboratif avec des outils digitaux et sur des sujets liés à la digitalisation. Dès lors, les formateurs évoluent dans des cultures d'entreprises et des contextes impactant leurs activités pédagogiques tout autant qu'ils bénéficient d'opportunités d'apprentissages sociales susceptibles de les aider à se professionnaliser au numérique.

Un questionnement – quelles opportunités et stratégies d'apprentissages pour les formateurs internes ?

Toutefois, en tant que Chef de projet *e-learning* dans une grande entreprise internationale, nous constatons que les formateurs internes agissent différemment vis-à-vis de cette professionnalisation au numérique. Si certains souhaitent participer à ces opportunités de professionnalisation (via une formation certifiante ou un projet innovant en « e-formation »), d'autres réfutent l'impact de la digitalisation ou se sentent démunis face aux réorganisations et à l'externalisation de la formation qu'elle entraîne.

De ce fait, nous nous interrogeons dans cette thèse sur les stratégies des formateurs internes à s'inscrire dans la culture d'entreprise, notamment « apprenante » et à profiter ou non d'opportunités d'apprentissages dans leurs contextes organisationnel, professionnel ou formatif, afin de répondre à cette contrainte organisationnelle d'une professionnalisation à la techno-pédagogie.

Nous faisons l'hypothèse que les formateurs internes, en fonction d'enjeux et de contraintes professionnelles et organisationnelles, choisissent leurs opportunités d'apprentissages et développent des stratégies en regard afin de piloter leur évolution dans une démarche d'« auto-professionnalisation » au numérique au sein de leurs environnements de travail.

Afin de répondre à notre questionnement et confronter notre hypothèse, nous avons sélectionné un terrain de recherche nous permettant d'étudier des formateurs se professionnalisant au numérique. Un parcours certifiant de « Chef de projet *Blended Learning* », destiné à accompagner les futurs e-formateurs à concevoir et réaliser un dispositif de formation numérique au sein de leur organisation répondait à ces critères. Nous cherchions précisément à approcher des formateurs internes francophones, issus de différentes organisations et ayant pour objectif commun de faire évoluer leurs connaissances et/ou compétences à la formation digitale.

Ce terrain présente en l'occurrence un panel de formateurs travaillant dans (ou pour) les organisations, issus de contextes organisationnels diverses (secteurs industriel, médical, environnemental, éducatif,...), de périmètres international, national ou international) et de parcours professionnels distincts (ancienneté dans l'organisation, évolution interne d'une fonction d'expert à une fonction en pédagogie,...). En conséquence, leurs contextes et parcours divergents nous invitent à penser que les formateurs ne profitent pas des mêmes opportunités ni ne développent les mêmes stratégies d'apprentissages de professionnalisation au sein de leurs environnements de travail, ce que l'analyse de cette étude de cas nous permet d'étudier. Or, ces hypothèses et cette étude de cas ne peuvent se travailler sans une prise en compte des contraintes socio-économiques des environnements des formateurs ainsi que des concepts théoriques liés à l'apprentissage organisationnel et social.

Plan de la thèse

En cela, notre recherche sur l'auto-professionnalisation des formateurs au numérique s'inscrit dans une articulation de six chapitres. Dans un premier chapitre, nous resituons notre terrain de recherche dans son environnement socio-économique de la formation des adultes, entre enjeux organisationnels de digitaliser la formation et enjeux professionnels des formateurs de se professionnaliser au numérique. Le deuxième chapitre évoque les concepts théoriques mobilisés autour des opportunités d'apprentissages proposées par les situations de travail des « e-formateurs » (les formateurs du panel étudié qui se professionnalisent au numérique) et de leurs stratégies d'apprentissages au regard des opportunités perçues. Après une présentation du dispositif certifiant de Chef de Projet *blended* auxquels les e-formateurs participent entre 2013 et 2016 et de la méthodologie de recueil et d'analyse des données dans le troisième chapitre, nous exposons les résultats d'analyse des données du terrain en deux parties. Le quatrième chapitre décline les contextes organisationnels des e-formateurs, notamment leurs parcours professionnels, leurs contraintes organisationnelles et leurs représentations de la fonction de formateur et d'e-formateur. Le cinquième chapitre présente les opportunités et stratégies d'apprentissages des e-formateurs d'une part au sein de leurs trois environnements de travail (formatif, organisationnel et professionnel) selon trois dimensions identifiées (sociale, mise en pratique et professionnalisante) et d'autre part au regard de la culture d'entreprise dans laquelle ils évoluent et des stratégies individuelles qu'ils développent et qui influent sur leurs opportunités d'apprentissages. Dans le sixième chapitre, nous discutons notre hypothèse initiale d'« auto-professionnalisation » des formateurs au numérique en fonction des apprentissages générés par les contextes, les cultures d'entreprises, les opportunités et les stratégies des e-formateurs.

1. Premier chapitre : La formation professionnelle dans les organisations et le métier du formateur interne

1.1. Introduction : la formation professionnelle dans les organisations : de l'histoire à l'évolution des pratiques des formateurs

Dans ce premier chapitre, nous nous attachons à la formation des adultes au sein des organisations. En premier lieu, un retour sur l'histoire de la formation permet de mieux comprendre comment la formation professionnelle s'est imposée dans les entreprises. Nous évoquons ensuite la formation des salariés au travers des politiques de formation professionnelles entre démarche de formalisation des apprentissages autonomes, attentes des salariés et choix d'externaliser ou d'internaliser les dispositifs pédagogiques, en lien avec les nouveaux modes de travail « digitalisés » des collaborateurs en entreprise. Le métier des formateurs est alors interrogé au regard de ces enjeux de digitalisation de la formation interne qui conduisent à une remise en cause de leurs pratiques pédagogiques mais dont certains bénéficient de modalités d'accompagnement à la conception en « e-formation ».

1.2. Deux siècles de formation d'adultes - aspects socio-historiques, économiques et juridiques

C'est au cours des deux derniers siècles que la formation des adultes « post scolaire » s'inscrit dans les enjeux de citoyenneté et de culturalité pour l'éducation et de compétence pour la formation professionnelle, en réponse au développement de la démocratie et de l'économie. (Carré & Caspar, 2011, p. 23)

Après la révolution de 1789, la formation professionnelle des adultes voit apparaître l'enseignement technique permettant d'accompagner le développement de l'industrie. Le national des arts et métiers (CNAM) participe à partir de 1829 au perfectionnement des ingénieurs et des industriels au côté d'associations telles que l'Association polytechnique (fondée en 1830) et l'Association philotechnique (fondée en 1848). Des cours du soir sont ensuite proposés à tous les travailleurs par les « organisations syndicales locales » à partir de 1887 (*ibid.*, p. 28).

Pendant l'entre-deux guerres, l'enseignement s'ouvre à la culture, poussée par « l'éducation populaire » et le « catholicisme social » à partir de 1919. En 1932, les universités ouvrières proposent cours du jour et du soir aux chômeurs. A partir de 1935, l'état crée des centres de formation et instaure une politique publique. Si le CNAM peut délivrer dès 1922 le titre d'ingénieur, la formation professionnelle reste axée sur l'industrie. En 1914, Taylor implante les bureaux d'études en instaurant l'organisation du travail et la formation de « têtes pensantes » pour lesquelles est créée en 1926 la CEGOS (Compagnie générale de l'organisation scientifique) (*ibid.*, p. 30).

A la libération, le champ de la formation professionnelle se construit entre 1944 et 1955, répondant à des enjeux d'alphabétisation des ouvriers issus des colonies. Les qualifications sont rares et la FPA (Formation Professionnelle Accélérée qui devient Formation Professionnelle des Adultes) d'une durée de six mois offre une pédagogie issue de l'analyse du travail, dont le Ministère du travail crée une structure en 1949 - en association avec les syndicats patronaux et ouvriers - qui deviendra l'AFPA (Association Nationale pour la Formation des Adultes) en 1966 (*ibid.*, p. 30, 31).

Après une éducation populaire dont le concept Culture s'instaure en école de pensées jusqu'à la fin des années soixante et une éducation ouvrière en déclin après la libération, c'est partir des années cinquante « que les entreprises s'engagent résolument dans des pratiques de formation autres que la formation sur le tas ». Jusqu'aux années soixante, le TWI (*Training Within Industry*) devient l'outil de référence pour contrer la compétition nord-américaine sur le marché européen. La Chambre de Commerce de Paris propose « une pédagogie centrée sur l'étude de cas » tandis que l'université crée en 1955 les IAE (Instituts d'Administration des Entreprises) (*ibid.*, p. 34).

Suite au décret sur le reclassement en 1954, la formation profite à la « requalification collective pour accompagner la requalification contrainte ». A partir de 1955, naissent deux concepts dont celui de « formation permanente » de P. Arents et de « fonction formation » de G. Hasson qui instaurent une « responsabilité nouvelle », respectivement pour le système éducatif et l'entreprise, dans une démarche commune « d'organisation et de gestion de la formation postsecondaire » (*ibid.*, p. 35).

La réglementation à partir de 1955 s'effectue autour du pôle « formation professionnelle continue ». La loi sur la promotion sociale de M. Debré en 1959 permet d'institutionnaliser la formation mais « les cadres revendiquent l'inscription réglementaire de la formation dans le temps de travail » (*ibid.*, p. 35).

En 1958, le général de Gaulle fonde le Fonds d'action sociale (FAS) en aide aux travailleurs musulmans. Dans les entreprises, le TWI aide à perfectionner l'encadrement. Le « recyclage » s'instaure pour les ingénieurs et techniciens tandis que le commerce et l'artisanat voient naître des institutions de formation. Le CUCES (Centre Universitaire de coopération économique et sociale de Nancy) dirigé par B. Schwartz en 1960 facilite la reconversion des mineurs dont le secteur comme pour le textile est en déclin. L'organisme innove dans la formation professionnelle par des approches pédagogiques de promotion, de perfectionnement en entreprise et de reconversion. En 1966, une loi introduit le droit de la formation dans le droit du travail (*ibid.*, p. 37).

La loi du 16 Juillet 1971 ajoute au « congés-formation » une obligation financière des entreprises. Les entreprises, ainsi que l'Education Nationale via les services de formation universitaires et le réseau des Greta, participent à l'important développement de la formation (*ibid.*, p. 38) ; un Greta étant défini comme un « groupement d'établissement public locaux d'enseignement qui mutualisent leurs compétences et leurs moyens pour proposer des formations continues pour adultes »².

Les années 1976-1982 permettent via des aménagements de la loi de 1971, de distinguer plan de formation (au service de l'entreprise) et congé individuel de formation. « L'état ancre sa politique de formation dans sa politique de l'emploi. » A partir de 1982, l'entreprise est confirmée dans son rôle de partenaire de la politique d'emploi des jeunes de l'Etat via l'alternance. « La généralisation de l'informatique et les transformations du travail affectent désormais toutes les catégories professionnelles ».

Autour des années 1991-1992, les contraintes économiques induisent une « vigilance budgétaire » qui cherche à optimiser et rationaliser la formation, à qualifier de la qualité de ses prestations et à rechercher une productivité via l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication (*ibid.*, p. 39).

² Portail du gouvernement : <http://www.education.gouv.fr>

Enfin, la réforme de 2003-2004 introduit un droit individuel à la formation de 20 heures et une période de professionnalisation pour la qualification ou l'alternance. Le contrat de professionnalisation est proposé aux jeunes et demandeurs d'emploi tandis que les formations en entreprise ambitionnent « l'adaptation au poste de travail », « l'évolution des emplois » et « les actions de développement des compétences » (*ibid.*, p. 63).

En définitive, l'histoire de la formation d'adultes en France a ainsi évolué en fonction des contextes socio-économiques entre la post-révolution de 1789 à nos jours. Les formations sont ainsi proposées à différents publics en fonction des enjeux économiques de l'époque (aux ingénieurs, aux industriels, aux chômeurs, aux « têtes pensantes » des bureaux d'études, aux ouvriers,...) avant de s'inscrire dans les entreprises à partir des années 50. La formation « permanente » et la « fonction formation » apparaissent tandis que les réglementations instaurent une institutionnalisation de la formation professionnelle continue et contribuent à son développement dans les organisations pour lesquelles travaillent les formateurs internes.

Pourtant, les apports de Bertrand Schwartz à partir de 1960 qui introduit la « recherche-action collective » en support de l'innovation pédagogique tout comme il met avant « l'écoute », le « consensus », les « acteurs » et le « concret » dans la formation des adultes, induisent un changement d'approche vis-à-vis des apprenants :

« Un adulte n'est prêt à se former que s'il peut trouver dans sa formation une réponse à ses problèmes dans sa situation. Tout le secret de la formation des adultes consiste à transformer le vécu en expérience, les expériences en savoir-faire, puis les savoir-faire en connaissances qui permettent l'autonomie. »
(Schwartz, 2009, p. XI).

Le formateur interne n'est plus seulement transmetteur de connaissances mais doit prendre en considération l'apprenant (ses activités, ses difficultés, ses attentes) afin de lui proposer une pédagogie basée sur des cas concrets facilitant l'assimilation par l'expérimentation. En cela, l'objectif d'une formation sur un logiciel informatique par exemple est de s'adapter aux salariés en les sollicitant sur des exercices en rapport avec leurs activités, tout en essayant de répondre à leurs difficultés et attentes d'apprentissages (vocabulaire technique, bonnes pratiques,...).

Enfin, si la fonction Formation (constituée de responsable en ressources humaines, responsables formation, formateurs internes,...) a historiquement évolué en fonction des contraintes économiques, juridiques et stratégiques des organisations mais également des innovations pédagogiques, elle doit également prendre en compte l'aspect digital dans la formation interne à l'entreprise. Les organisations développent ainsi des politiques de formation basées sur l'internationalisation ou l'externalisation des activités de formation professionnelle afin de répondre à la fois à ses enjeux (notamment de réduction des coûts de formation) et aux attentes de ses salariés (de reconnaissance des actions de formation suivies ainsi que leur contribution à une évolution professionnelle dans l'entreprise).

1.3. La formation des salariés de nos jours – entre diversification des offres et internationalisation

1.3.1. La formation professionnelle : les politiques de formation

A la suite des réformes qui ont façonné la formation professionnelle continue telle que nous la connaissons aujourd'hui, nous proposons d'évoquer la formation professionnelle plus précisément au travers des enjeux des entreprises et des besoins des salariés. Selon les études effectuées par la DARES sur l'année 2012 et reportée par la FFP (Fédération de la Formation Professionnelle)³, les entreprises représentent 43 % des financeurs de la formation en France, à comparer avec l'Etat (14 %), les régions (14 %) ou des administrations telles que Pôle Emploi (6 %). Plus les entreprises sont importantes, plus elles investissent dans la formation de leurs salariés confirme le Céreq (Centre d'Etudes et de Recherche sur la Qualification) dans son ouvrage *La formation continue... à l'aube de la réforme de 2014*.

Pourtant, l'étude montre que les organisations « cherchent, à travers la formation, à favoriser la flexibilité des salariés (59 % chez les 500 à 999 salariés), beaucoup plus qu'à favoriser leur mobilité (2 %) ou à faire partager une culture professionnelle commune (7 %) » (Céreq, Lambert, Marion-Vernoux, 2014). Les secteurs où la formation est la plus proposée aux salariés, en complément du recensement de leurs besoins et d'entretiens professionnels sont ceux de l'énergie, la communication, la banque-assurance, l'immobilier et la comptabilité où les salariés sont très qualifiés.

³ <http://www.ffp.org/page-463-les-derniers-chiffres-de-la-formation-professionnelle.html>

Le recueil des besoins de formation auprès des salariés s'effectue majoritairement au cours de l'entretien professionnel (pour 53 % des entreprises en 2010). Par contre, les besoins recensés par voies informelles sont en hausse, notamment dans les entreprises de moins de 250 salariés. Les secteurs les plus concernés, toutes tailles d'entreprises confondues, en sont la finance et l'édition (*ibid.*, 2014, p. 52).

Cette étude met en avant la formalisation du recensement des besoins de formation des salariés dans les grandes entreprises. En effet, l'entretien individuel annuel destiné à évaluer l'atteinte des objectifs des collaborateurs propose également d'identifier les formations qui leurs sont adaptées dans le cadre de leurs situations de travail. En outre, si l'étude indique que dans les organisations inférieures à 250 salariés, l'expression des besoins s'effectue de manière plus informelle auprès des hiérarchies, la question se pose sur la prise en compte ou le suivi des besoins de formation de ces derniers en matière d'adéquation au poste de travail ou de l'évolution de leurs activités.

Dans les deux cas, les organisations forment différemment leurs employés entre une mise à disposition de stages (dans une vision de diffusion ponctuelle de connaissances) et une démarche d'organisation « apprenante » (dans une optique d'accompagnement et d'échanges continus à des fins d'apprentissages), ce qui questionne la place du formateur interne au regard de la politique de formation retenue par l'organisation vis-à-vis de ses salariés.

1.3.2. La formation professionnelle : les entreprises entre organisation utilisatrice de stages de formation et organisation « apprenante »

Si les enjeux des entreprises sont de développer les compétences de leurs salariés afin de répondre aux contraintes (internationales, économiques, juridiques,...), une distinction est faite entre une organisation qui propose des stages (en prestations internes ou externes) et une organisation qui se veut « apprenante ». Le Centre Ministériel de Valorisation des Ressources Humaines (CEDIP)⁴ décrit une typologie de quatre modèles d'organisations identifiée dans la manière dont elles proposent la formation auprès de leurs collaborateurs.

⁴ <http://www.cedip.equipement.gouv.fr/>

Par organisation *apprenante*, le CEDIP entend la définition suivante :

« Une organisation est dite apprenante lorsque sa structure et son fonctionnement favorisent les apprentissages collectifs, en développant une logique de professionnalisation et non de qualification. Les situations de travail sont exploitées aux fins d'apprentissage. Le travail en réseau et la capitalisation sont privilégiés, les échanges et la communication organisés. L'évaluation fait partie des pratiques courantes, elle est reconnue comme source de connaissances. L'encadrement, fortement impliqué, s'attache à mettre en cohérence management de la formation et management des compétences. » (CEDIP, 2012).

En l'occurrence, cette approche de l'organisation « apprenante » modifie les modes de management et d'évaluation en incitant les collaborateurs internes à se responsabiliser vis-à-vis de leurs apprentissages professionnels dans un environnement collectif de travail. Cela implique un accompagnement de proximité par les managers qui s'inscrivent dès lors dans un rôle de facilitateur auprès des salariés dans l'atteinte de leurs objectifs de travail plutôt que d'évaluateur ou de « donneur d'ordres ». En retour, ils s'appuient sur les compétences des collaborateurs internes et adoptent une démarche de valorisation de leurs activités qu'ils font évoluer par la proposition de formations adaptées à leurs situations de travail. Le catalogue de formations est ainsi décliné dans des cursus « métiers » (chefs de projet informatiques, gestionnaires RH, chargés de clientèle,...) ou thématiques (sujets spécifiques ou transverses liés aux activités), entre compétences acquises et à développer dans les savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Or, les formateurs internes se voient doublement impactés cette politique de formation qui s'inscrit dans une gestion des compétences des collaborateurs, à la fois en tant que salarié de l'entreprise (des formations à l'ingénierie pédagogique peuvent lui être proposées) mais surtout dans son positionnement vis-à-vis du catalogue de formation et de la spécificité des contenus à délivrer auprès de salariés « experts » dans leurs métiers. Par ailleurs, la démarche incitant les collaborateurs à un apprentissage autonome (par la socialisation, la recherche d'informations,...) entraîne la réduction du nombre de formations dispensées, remplacées par une communication en ligne sous diverses formes (audio, vidéo, modules *e-learning*, portail intranet, communautés d'experts,...) et par voie de conséquence, la modification des activités pédagogiques des formateurs internes.

Toutefois, toutes les entreprises, en fonction de paramètres de taille ou d'objectifs, n'entrent pas dans un système d'organisation *apprenante*, ainsi que l'exprime le CEDIP qui distingue trois autres typologies d'organisation par rapport à une démarche de formation de ses employés : des organisations consommatrices de stages, formatrices ou qualifiantes.

Au-delà de la première échelle d'une organisation *consommatrice de stages*, les organisations *formatrices* de niveau au-dessus se focalisent sur les apprentissages individuels au travers d'actions de formation ciblées aux situations de travail quotidienne (formation par statut – managers ou activités – support informatique,..). Au troisième niveau, les organisations *qualifiantes* intègrent le développement des compétences collectives à celles individuelles en favorisant la valorisation du travail, la pérennisation d'un « professionnalisme », des formations diplômantes (par exemple des certifications bancaires pour les salariés), une « valorisation sociale et financière de l'effort » du salarié dans le « développement de ses compétences » (primes au diplôme, communication sur l'intranet de la liste des diplômés à une certification métier,...). Enfin, au niveau le plus élevé, les organisations *apprenantes* s'inscrivent dans une démarche de développement des compétences collectives où le manager tient une place centrale dans le processus de professionnalisation et où la formation est étroitement liée à la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Dans ce type d'organisation *apprenante*, différentes modalités de formation peuvent être proposées, entre les actions de formation favorisant la *qualification* et des modalités plus innovantes d'accompagnement ou de mise en situation professionnelle favorisant les apprentissages via la construction des compétences dans la situation de travail, dans un objectif de professionnalisation collective (par exemple, une formation de sensibilisation à une démarche stratégique de déploiement du digital pour tous les salariés d'une organisation via une ressource *e-learning*, associée à un espace d'échange sur une plateforme collaborative, etc...).

Ces différentes typologies d'organisations démontrent des modalités de formation et de valorisation des compétences liées soit à des objectifs d'apprentissages individuels en adéquation avec le poste de travail (valorisés ou non), soit de gestion d'apprentissages collectifs (dans et pour l'organisation). Or, si les besoins de formation dans les grandes entreprises se formalisent via des entretiens annuels, les dispositifs pédagogiques et les espaces de socialisation subissent également un formalisme et induisent pour les salariés une injonction à la formation et à l'information. Sur des sujets réglementaires par exemple, les dispositifs de formation deviennent obligatoires et diffusés à grande échelle via le *e-learning*.

L'information et la communication font l'objet d'espaces normalisés, sectorisés en fonction des entités hiérarchiques. Des dispositifs de regroupement en présentiel appellent à des échanges « constructifs » (sur une activité, un nouveau produit, le fonctionnement d'une équipe, une évaluation des clients,...) et à l'amélioration permanente de la qualité et des processus de travail.

En conséquence, les formateurs internes doivent s'inscrire à la fois dans cette politique d'injonction à la participation et au partage d'expertise définie par l'organisation, tout en prenant en compte la diversité des apprentissages des collaborateurs de l'entreprise (formels ou informels) en vue de les intégrer dans des dispositifs pédagogiques. De cette complexité naissent des dispositifs hybrides associant des regroupements et des formations en présentiel ou en ligne, synchrones (classe virtuelle, *chat*) ou asynchrones (modules *e-learning*, vidéos pédagogiques, forums en ligne). Toutefois, les salariés ont des attentes de formation pouvant s'avérer complémentaires ou mêmes contradictoires avec ces injonctions à la formation et à l'information institutionnalisée.

1.3.3. La formation professionnelle : les attentes des salariés

De leur côté, les salariés qui suivent ces formations le font pour « être plus à l'aise dans leur travail » (45 %), « être en conformité avec des impératifs réglementaires » (31 %) plutôt que pour « modifier le contenu de son activité » (10 %) ou « obtenir un diplôme ou un titre » (4 %). Ces formations sont plutôt réalisées en situation de travail et en lien avec la « réalisation d'un projet professionnel » (50 %).

Les formations accompagnent notamment les changements dans le travail comme c'est le cas de 35 % des salariés (Céreq, 2014, p. 88); ces changements étant liés à une modification dans l'activité (accroissement de la complexité des tâches, de la polyvalence, de l'autonomie, d'une nouvelle organisation, produit ou technique de travail, augmentation de niveau hiérarchique ou de poste,...) dont les jeunes et les cadres en sont le plus bénéficiaires. Selon les types d'entreprise et notamment celles qui « favorisent les apprentissages et l'autonomie dans le travail », la formation facilite même les opportunités de changement de poste, fonction ou de niveau hiérarchique (*ibid.*, p. 92).

Toutefois, les salariés évoquent des difficultés à accéder à la formation (38 %), notamment dues à une charge de travail importante ou une incompatibilité avec un emploi du temps (34 % des salariés), surtout dans la population des cadres (45 %) et des jeunes sans charges familiales (*ibid.*, p. 62). La distance entre le domicile et le lieu de la formation est également évoqué (25 %) de même que des problèmes de financement (10 %). Par ailleurs, certains salariés suivent des formations (33 %) au moins en partie hors de leur temps de travail, en cours particuliers notamment même si cela implique une réorganisation de leur « vie personnelle et familiale » (*ibid.*, p. 80). Enfin, le DIF (Droit Individuel à la Formation) a été peu utilisé en 2010 par les salariés (5 %).

Selon cette étude, les salariés voient les actions de formation plutôt comme l'apport d'un confort dans l'exécution de leur activité plutôt qu'une remise en cause de cette dernière, notamment au regard d'une complexification de leurs tâches. Or, dans le cadre de nouvelles procédures, réglementations ou réorganisations, les activités des salariés peuvent se voir profondément modifiées. Les actions de formation s'inscrivent alors dans un accompagnement à ces changements organisationnels auxquels les collaborateurs de l'entreprise peuvent se montrer réticents mais dont les formateurs internes doivent tenir compte dans leurs activités pédagogiques. En cela, les formateurs internes se trouvent confrontés à un ajustement de leur rôle, entre l'accompagnement des salariés (par la transmission de connaissances en adéquation avec le poste de travail) et l'accompagnement au changement (par des activités pédagogiques qui prennent en compte les ressentis de ces derniers).

Par ailleurs, les difficultés que les salariés (notamment les cadres) disent rencontrer vis-à-vis de la formation au regard des contraintes de travail, de temps, de distance ou de financement, induisent pour le formateur interne de trouver d'autres modalités de formation qui puisse les limiter, notamment via l'usage de la formation à distance. Ceci suppose pour le formateur interne une évolution de ses propres compétences afin d'être à même de concevoir des dispositifs hybrides présentiel/distanciel, sur des sujets transverses ou spécifiques, à vocation formative et d'accompagnement au changement. Ce sont d'ailleurs sur ces compétences multiples que les organismes de formation privés développent des actions de formation qu'elles proposent aux entreprises.

1.3.4. La formation professionnelle : le marché des organismes privés

L'observatoire économique de la Fédération de la Formation Professionnelle (FFP) nous apporte dans son étude de 2014 certains éléments sur le marché des organismes de formation. En premier lieu, le « marché français de la formation professionnelle (CA cumulé des entreprises dispensatrices de formation associatives, commerciales ou publiques) avoisine les 13 milliards d'euros ».⁵ L'OCDE, cité par la FFP, indique qu'au plan mondial, « l'évolution de la formation continue devrait représenter 10 % du temps de travail des actifs à l'horizon 2060 » (soit le double des chiffres de 2011). En France, ces prestataires de formation forment un marché particulièrement « segmenté » (France Stratégie, 2014, p. 1) ainsi que le mentionne un rapport du Commissariat général à la stratégie et à la prospective qui s'appuie notamment sur les études de la DARES de 2012 et du Céreq de 2007. Le marché de la formation professionnelle en France comprend des organismes de formation dont quelques-uns emportent le marché (1 %).

Une autre étude du Céreq⁶, mentionnée dans ce rapport, évoque les différentes offres de formation continue dans lesquelles s'inscrivent les prestataires de formation, évoluant vers des formations sur des compétences transverses (langues, informatique ...), une normalisation via des labels de qualité (OPQF, normes ISO,...) et des « services périphériques » de conseil et d'évaluation en formation (*ibid.*, 2014, p. 4). En conséquence, les organismes de formation externes, dont certains sont majoritaires sur le marché, ont augmenté la qualité, la diversité et la transversalité de leurs actions de formation tout en développant une expertise en ingénierie pédagogique qu'ils vendent aux entreprises. Or, ces compétences entrent en concurrence avec celles des formateurs internes dont la professionnalisation se voit déjà bousculée par les contraintes budgétaires, réglementaires, sociales et technologiques. Mais faire appel à l'externalisation pose également des difficultés aux organisations sur le financement (les prestataires coûtent plus chers que des formateurs internes et leur offre est fractionnée) mais également sur les formations spécifiques métiers, réglementaires, de conduite du changement ou technologiques (les prestataires ne possèdent pas l'expertise acquise au sein de l'entreprise et n'en font pas socialement partie). De ce fait, certaines organisations créent leurs propres universités internes, axées sur leurs métiers.

⁵ DARES Analyses, *Les prestataires de formation continue en 2011*, octobre 2013, n° 62

⁶ Séchaud F., Pottier E., La formation continue : un marché segmenté dans lequel se construisent des ponts, *Céreq Bref*, 2007, n° 247, 4 p.

1.3.5. La formation professionnelle « internalisée » : quand les entreprises créent des universités métiers

« Dans les plus grandes entreprises (2 000 salariés et plus), la formation en interne représente 61 % de l'ensemble des heures de cours et stages. » (Céreq, 2014, p. 28). Cet élément s'inscrit dans des démarches de formation professionnelle en interne comme dans les universités d'entreprises.

De ces enjeux de former les collaborateurs en interne aux métiers ou aux services de l'entreprise (de dimension plutôt internationale et en réseau) est né le concept « d'université d'entreprise ». Apparue en France 30 ans auparavant, il se compterait entre 70 et 100 Universités d'entreprise au niveau national et 4 000 au niveau mondial ainsi que le dénombre cette étude entre Kurt Salmon et Démos sur 28 sociétés de mars 2013 à mars 2014 (Kurt Salmon, 2014).

L'université d'entreprise peut ainsi être tournée vers « l'accompagnement des hauts potentiels » (université de la Caisse des Dépôts) ou vers le service « client » (à la SNCF ou à la Poste). Elle est aussi « organisme de formation interne visant à la professionnalisation et au développement des expertises par « métier » ». Enfin, elle a vocation à faciliter les « échanges » d'idées (chez Bouygues Telecom) (*ibid.*, p. 6).

Leur structure s'appuie sur les objectifs visés, notamment en termes de dispense de formation, de gestion de leur administration, définissant une configuration organisationnelle s'appuyant sur un grand nombre de formateurs internes, occasionnels ou à plein temps pour les formations métiers, une équipe d'experts internes ou prestataires externes pour les compétences transverses, voire une équipe réduite mais un partenariat avec des partenaires externes (écoles internationales,...) pour le « développement stratégique » (*ibid.*, p. 14).

Les universités d'entreprise interviennent dès lors en accompagnement du changement, du niveau micro en formant les collaborateurs dans une approche « métiers », qu'ils soient dits « à fort potentiel » ou par équipes, qu'au niveau macro pour diffuser et renforcer une « culture d'entreprise commune » ou s'inscrire dans des « projets stratégiques de transformation d'entreprise » (*ibid.*, p. 16) tels que la digitalisation.

Les formateurs internes rattachés hiérarchiquement ou travaillant pour l'université d'entreprise, se positionnent dès lors comme des prestataires internes d'un organisme de formation internalisé. Dans cette optique et selon les organisations, les formateurs se voient confiés des activités pédagogiques en lien avec l'ingénierie de formation (gestion de projet, conseil aux entités métiers), sa conception (scénarisation et réalisation des dispositifs), sa gestion (administration des plateformes d'inscription des apprenants et d'hébergement de formation à distance) et sa diffusion (communication sur les formations, animations en présentiel). Des parcours « métiers » (chef de projet, chargé de clientèle,...) ou transverses (sur une nouvelle réglementation, un nouveau logiciel,...) voient le jour, intégrant des dispositifs présentiels, hybrides ou uniquement à distance à des fins de diffusion restreinte (sur une entité) ou à grande échelle (sur un périmètre national, voire multinational). La digitalisation de la formation devient alors un enjeu pour l'organisation, auquel le formateur interne doit prendre part et qui le conduit à se professionnaliser au numérique.

1.4. Nouveaux enjeux de formation via l'accompagnement à la transformation digitale

1.4.1. La digitalisation des organisations pour répondre aux contraintes de productivité, de compétitivité et de mondialisation

Pour faire face aux nouvelles attentes des clients, des salariés et des partenaires, les entreprises sont nombreuses à avoir entrepris cette démarche de « transformation digitale » afin d'offrir de nouveaux services et produits en ligne, en concluant des partenariats et en intégrant des contraintes réglementaires et de mondialisation. Une étude sur les « nouveaux modes de travail à l'ère du digital » d'Orange Business Services et de Sia Partner donne pour exemples les projets d'équipement de terminaux mobiles dont l'enjeu est d'enrichir la relation client tels que le projet *Factéo* auprès des postiers du Groupe La Poste ou BNP Paribas auprès de sa force de vente en Asie (Orange Business Services Orange, 2014). En effet, le Groupe La Poste a fourni à ses postiers des tablettes afin de faciliter les tâches courantes lors de la remise de courriers ou de colis auprès des particuliers. Ces tablettes permettent aux postiers de répondre aux demandes des clients chez eux (signature de la réception d'un colis) mais aussi dans les bureaux de poste afin de réduire les files d'attentes.

En cela, l'informatisation favorise une optimisation du temps tout en développant le service. La digitalisation a ainsi permis d'atteindre des clients via internet en autorisant diverses opérations en ligne (déclaration de procuration, commande de timbres, suivi de colis, envoi de lettre recommandée,...) tout en diversifiant les activités de proximité (surveillance de parents âgés, conseil et vente de forfaits téléphoniques,...) afin de contrer notamment la baisse du courrier chez les particuliers. En l'occurrence, la digitalisation induit un changement organisationnel des activités et une redistribution des tâches entre les outils informatiques et le service de proximité des postiers. La transformation digitale touche également les autres métiers qui se réorganisent en regard, notamment la fonction Formation qui accompagne les postiers à leurs nouvelles activités et aux supports digitaux tels que les tablettes.

Le « Club Digitalisation et Organisation » (fondé en 2014 par l'Anvie, soutenu par les entreprises Orange et BNP Paribas et animé par un chercheur – en l'occurrence pour les travaux de 2015, par Aurélie Dudezert, professeur des Universités à l'IAE de Poitiers), nous propose une définition de la transformation digitale dans les organisations :

« [...] On peut qualifier la transformation digitale comme la transformation organisationnelle liée au développement et à l'intégration de technologies numériques de collaboration dans les pratiques individuelles et collectives des entreprises. » (Dudezert, 2015)

La transformation digitale s'inscrit dès lors dans une approche collective organisationnelle (liée à des stratégies globale de digitalisation des données et de création de nouveaux services) en lien avec les pratiques individuelles (en l'occurrence l'impact sur les activités des postiers et des formateurs internes). Dans les organisations, les métiers se transforment tandis que de nouveaux métiers apparaissent, liés à des expertises nouvelles autour de nouveaux usages et services qui découlent de cette démarche de digitalisation.

1.4.2. Evolution des métiers et des modes de travail à l'ère du numérique

A l'ère du numérique, les organisations changent et de nouveaux métiers apparaissent liés à la gestion des données (*data mining*), la communication digitale (*community managers*), le commerce en ligne (*e-marketeurs*).

D'autres métiers évoluent notamment au sein des ressources humaines qui doivent s'adapter à de nouveaux moyens de recrutement (via les réseaux sociaux externes), de gestion administrative (paye en ligne,...) et de gestion des compétences des collaborateurs (proposition de parcours de formation « métiers » digitalisés ou mixtes présentiel/distanciel, sensibilisation aux outils numériques,...)

La gestion des équipes à distance impacte notamment les managers au sein des équipes métiers. Ils doivent s'éloigner du modèle « *Command & control* » pour prendre en compte à la fois les contraintes de productivité et les attentes d'autonomie des collaborateurs internes (Dudezert, 2015, p. 28). Les managers jouent un rôle d'accompagnateur auprès de leurs équipes en tenant compte à la fois des contraintes de qualité, de coût et de temps vis-à-vis des projets mais également des demandes des salariés qui souhaitent ou disposent déjà d'une certaine autonomie dans leurs tâches, notamment dans le cas d'équipes dispersées ou de projets internationaux. Ce rôle s'inscrit dans l'approche d'une organisation « apprenante » où les salariés sont responsabilisés sur leurs activités comme sur leurs apprentissages professionnels et vis-à-vis desquels les formateurs internes développent des cursus métiers ou transverses intégrant différentes modalités en fonction des publics, de leurs équipements, de leurs localisations et de leurs activités.

Selon une étude sur les zones Europe, Asie et Etats-Unis menée par Orange Business Services en 2013, les modes de travail en entreprise combinent trois éléments : l'Avoir pour les équipes et services, l'Etre pour le lieu et l'espace, le Faire pour les processus et tâches. (Orange Business Services Orange, 2014, p. 3) :



Figure 1 - Orange Business Services Enterprise Line of Business (e-Lob), Research on the evolution of the professional workspace, October 2013

Les méthodes de travail ne sont donc plus uniquement liées à un lieu, à une activité ou à un équipement mais s'inscrivent dans une combinaison de ces trois éléments. Les salariés sont amenés à travailler « hors les murs » de leur entreprise, par opportunité (télétravail) ou conséquence du déploiement du numérique (ordinateurs portables, tablettes, smartphones) et de l'optimisation du parc immobilier.

1.4.3. Les modes de travail « hors du bureau » se diversifient

Selon une étude regroupant Kurt Salmon, Cercle Humania et l'Apec, parue en 2015 sur l'accompagnement de la transformation numérique auprès de 76 entreprises, auquel participe le Groupe La Poste qui sponsorise cette étude, les salariés sont impactés par de nouvelles manières de travailler que certains revendiquent (nomadisme, télétravail, travail à distance,...). Selon cette étude, l'influence du numérique dans les organisations est ressentie par les DRH à 77 %. (Kurt Salmon, 2015, p. 10). Les ressources humaines offrent dorénavant aux salariés des services dématérialisés, notamment en ce qui concerne la paye, la gestion des congés mais également la formation. Les DRH estiment que les attentes des collaborateurs portent également sur le nomadisme, le télétravail, le réseau social d'entreprise et une meilleure gestion de leur mobilité interne (Kurt Salmon, 2015, p. 10).

Cette étude évoque le point de vue des directeurs des ressources humaines sur la « transformation numérique » au regard des nouveaux services proposés aux salariés ou même attendus par ces derniers. Or, la transformation des activités et des modes de travail induisent des préoccupations chez les salariés de perte de compétences, voire de leur employabilité. Afin de les rassurer et les préparer aux changements organisationnels, la démarche de digitalisation est accompagnée... notamment à l'aide des outils digitaux.

1.4.4. Un enjeu organisationnel – accompagner les collaborateurs à la transformation digitale via le digital

Du fait de l'évolution des modes de travail, les organisations s'inscrivent dans trois approches complémentaires dans le cadre de leur stratégie digitale : « favoriser la mobilité des salariés, accélérer la collaboration et transformer l'IT pour plus de sécurité et de performance. » (Orange Business Services Orange, 2014, p. 9).

Ce discours de portée managériale illustre une sorte d'idéalisme de la transformation digitale où les salariés sont plus à même de changer de poste (par la polyvalence), où l'échange d'informations et d'expertise est plus rapide (par la capitalisation de connaissances) et où les outils informatiques sont fiables et performants (pour une diffusion et un accès plus large aux données digitalisées). La transformation digitale se présente alors comme un outil de management des compétences au service de l'organisation, facilitée et accélérée par le numérique.

Pourtant, si cette démarche d'accompagnement au digital via le digital s'effectue de manière opérationnelle via un équipement adapté (tablettes dont disposent les équipes commerciales, bureaux réels et virtuels aménagés pour la collaboration,...), une sensibilisation à la stratégie (via des modules *e-learning* déclinant les apports du digital), des formations aux usages et aux outils digitaux, les managers jouent un rôle de relais auprès de leurs équipes afin qu'elles s'inscrivent dans cette démarche digitale collective obligatoire. Le management décline opérationnellement les changements organisationnels (en réorganisant les activités) et invite les salariés à participer aux différentes initiatives sociales en présentiel (*workshops*, ateliers de *brainstorming*) ou digitalisées (espaces d'échanges, communautés d'experts).

Les ressources humaines développent à cet effet des cursus de formation dédiés aux managers, afin de les aider dans leurs nouveaux rôles de facilitateurs (par exemple, un module *e-learning* dédié à l'entretien d'évaluation annuel) mais aussi des initiatives pédagogiques destinées aux salariés afin de les inciter à contribuer aux réseaux sociaux d'entreprise (tel qu'un COOC⁷ chez Orange de sensibilisation au réseau social interne).

Mais la sensibilisation au numérique se veut plus large que le périmètre de l'entreprise. Les partenaires, fournisseurs, clients ou même le grand public se voient proposer des formations sur des sujets transverses ou réglementaires (tel que le MOOC⁸ sur le SEPA lancé par BNP Paribas).

⁷ COOC : Corporte Online Open Course – un cours proposé par une entreprise à ses clients et salariés

⁸ MOOC : Massive Open Online Courses qui se traduit par « cours en ligne ouverts à tous »

En conséquence, la globalisation de la formation par des dispositifs de diffusion à grande échelle devient un critère pour le formateur interne dans l'ingénierie de ses dispositifs de formation tout comme l'individualisme du formé dont il doit tenir compte. En effet, ainsi que le rappelle les psychopédagogues « On ne forme pas, ce sont les individus qui se forment. », les actions de formation se sont recentrées sur l'individu selon une « logique de l'apprenant » ou de « l'acteur responsable », notamment du fait de la loi de 2014 et des aides à la formation professionnelle que le salarié peut solliciter (le CIF, le DIF) (Masingue, 2016, p. 204).

Toutefois, dans ce contexte où l'apprentissage individuel – voire l'auto-formation - via la formation à distance côtoie l'apprentissage collaboratif incité par les propositions d'échanges sur les réseaux sociaux internes, l'Etude Kurt Salmon évoque un paradoxe entre l'apprentissage social et l'individualisme (Kurt Salmon, 2015, p. 22). C'est sur ce constat que porte notre problématique d'une tension entre une « culture d'apprentissage » (Marsick & Watkins, 2007) proposée par les organisations et une injonction pour les salariés à l'auto-apprentissage. Mais au regard de ces changements organisationnels ayant un impact sur les activités des salariés comme celles des formateurs d'adultes (qui doivent intégrer de nouvelles contraintes d'accompagnement, d'adaptation, de globalisation et d'individualisation), comment le formateur interne situe-t-il son activité et sa professionnalisation au sein de son entreprise ?

1.5. Le métier du formateur

1.5.1. Enjeux de professionnalisation et certification d'un métier hétérogène

Le terme des « métiers de la formation » prend naissance en 1994 par un ouvrage de La Documentation Française (Gérard et al., 1994), suivi en 1995 d'un guide des métiers de la formation, régulièrement mis à jour par le Centre Inffo (2006). Les formateurs d'adultes se déclinent en fonction de leur secteur, de leur public ou de leur domaine (Fernagu Oudet & Frétiigné, 2011, p. 566).

L'ANPE répertorie de son côté cinq métiers de formateur (Bénard, Jacquot, Soubiron, 2009, p. 9) : formateur, conseiller en formation, responsable pédagogique, consultant en formation, concepteur-organisateur en formation tandis que l'APEC distingue les formateurs techniques, les assistants de formation,...

Pourtant le métier de formateur en entreprise, que recouvre la typologie des « responsables de formation » se distingue selon Pierre Caspar et Marie-Jeanne Vonderscher (1986)⁹ par leur fonction à « dominante administrative », « pédagogique », « de liaison », « de diagnostic, d'animation et d'orientation », « d'ouverture à l'international » (Fernagu Oudet & Frétigné, 2011, p. 569). Or, ces différents classements des métiers des formateurs d'adultes montrent la diversité des métiers du formateur en entreprise et la difficulté pour ces praticiens de s'appuyer sur un référentiel stabilisé et commun.

Par ailleurs, si le formateur dans les organisations a pour objectif de prendre en considération les attentes des apprenants adultes en adaptant sa conception pédagogique à la diversité des métiers et aux contraintes de temps, de moyens et de lieu, il doit également répondre aux besoins des managers qui souhaitent des personnels opérationnels dans un temps limité. En outre, les formateurs sont soumis aux cycles d'évolution des produits et services des entreprises ainsi que le mentionne le Céreq, « [...] les changements de produit ou de technique sont davantage accompagnés de formation que la mise en place d'une nouvelle organisation du travail » (Céreq, 2014, p. 16).

Cela signifie que le formateur interne ne travaille pas que pour le public apprenant auquel est destiné un dispositif mais répond à un client interne (un manager, un sponsor, une politique de formation Groupe) dans une temporalité dictée par la concurrence (un produit en télécommunication qui vient de sortir est rapidement accompagné par une formation auprès des forces de vente) ou même se trouver hiérarchiquement rattaché à un métier en tant qu' « expert-formateur ». Les formateurs internes se trouvent alors dans des doubles contraintes (impératifs hiérarchiques et attentes des salariés) entre lesquels ils doivent naviguer pour produire les dispositifs attendus, tout en étant concurrencés par la prestation extérieure à laquelle le client interne peut faire appel à tout moment.

En conséquence, les formateurs d'entreprise s'inscrivent dans des temporalités d'activités et de diversités d'environnement : formateurs occasionnels ou permanents, formateurs experts métiers ou rattachés aux ressources humaines, concepteurs *e-learning* ou animateurs de formation en présentiel,...

⁹ Caspar P. et Vonderscher M.-J., *Profession : responsable de formation*, Paris, Editions d'Organisation, 1986, 211 p.

Les formateurs internes se trouvent alors confrontés à un problème de légitimation de leur activité au sein de l'entreprise mais également d'identité de leur fonction de formateur. Sont-ils des experts qui forment (sur un logiciel, une réglementation, un produit) ou des formateurs qui transmettent leur expertise métier via la pédagogie ? Se trouvent-ils légitimés dans leurs activités de formation quand ils n'interviennent qu'occasionnellement ? La conception d'un module *e-learning* se restreint-il à l'usage d'un outil « auteur » ou leur reconnaît-on des compétences en ingénierie technico-pédagogique ?

Les ressources humaines tentent de palier à ces questionnements identitaires des formateurs en leur proposant des dispositifs ou des espaces d'échange catégorisés. Ainsi des regroupements de formateurs occasionnels sont organisés afin d'aider les experts à intégrer des pratiques de base en pédagogie. D'autres dispositifs accompagnent les formateurs internes à monter en compétence notamment au travers d'échanges de pratiques et de techniques d'animation de formation ou de gestion de groupes d'apprenants. Ces deux dispositifs distinguent les formateurs novices (experts dans leur domaine et ayant ponctuellement des activités de formation) des formateurs expérimentés (permanents, dont la fonction de formateur est identifiée comme telle). Toutefois, le problème se pose pour un formateur occasionnel qui devient permanent dans ses activités pédagogiques, d'être reconnu comme tel par l'entreprise, d'autant plus s'il reste hiérarchiquement rattaché au « métier ».

En effet, le référentiel des compétences ne prend pas toujours en compte la fonction de formateur au sein des métiers. Par exemple, dans une entité 'informatique, si les fonctions de développeur, de chef de projet, d'architecte technique ou fonctionnel, de directeur des systèmes d'information, de responsable applicatif,... sont identifiés, les formateurs experts ne le sont pas, alors que cette fonction de formateur se retrouve rattachée aux entités de ressources humaines (chargé de formation, concepteur pédagogique,...). L'appartenance hiérarchique détermine en cela la reconnaissance de l'activité de formation notamment dans les grandes entreprises où les référentiels de compétences et les intitulés des postes sont définis en fonction des familles de métiers (informatique, ressources humaines, juridique, vente,...).

En conséquence, le formateur interne qui cherche à faire reconnaître son statut se tourne vers la certification, au travers de dispositifs de formation universitaires tels que celle de l'Université Catholique d'Angers délivrant le Titre RNCP de Formateur¹⁰ ou de dispositifs d'organismes privés axés sur une ingénierie en techno-pédagogie afin d'obtenir une certification de chef de projet en « e-formation ». Par cette recherche de certification, le formateur interne s'inscrit dans une démarche de professionnalisation par l'acquisition de nouvelles connaissances et par l'expérimentation de nouvelles pratiques liées aux nouvelles technologies, portée par un projet qu'il négocie avec son entreprise ou qu'il réalise dans une autre organisation par le biais d'un congés formation ou d'une mise en disponibilité.

Mais le terme de professionnalisation qui est ici utilisé et sur lequel Guy Jobert¹¹ s'interrogeait sociologiquement, s'inscrit dans l'histoire entre 1989 et 1993 entre une « lutte des syndicats pour la reconnaissance des métiers de formation et la stabilité dans l'emploi » et « une stratégie de regroupement des employeurs pour contrôler le marché et affirmer l'image d'une profession organisée autour de « chantiers » : le chantier statutaire des salariés mais aussi le chantier de la « qualité de la formation ». La « professionnalité des formateurs » recouvre alors « l'ensemble des compétences requises dans les diverses fonctions de la formation, la qualification effective des personnes rattachées à des emplois de formateurs, et le rapport de cette qualification à une dynamique de déroulement de carrière ou de projet personnel dans la profession (...) » (Palazzeschi, 1998, p. 511). Au regard de cette définition, la profession des formateurs s'est organisée juridiquement pour faire reconnaître leur statut.

Toutefois, ainsi que nous l'avons évoqué, la professionnalisation des formateurs internes tels que les formateurs occasionnels n'est pas reconnue en tant que fonction par certaines organisations. En cela se pose le problème de la professionnalité du formateur, telle qu'elle est définie ci-dessus et qui représente pour ce dernier un enjeu de qualification de ses activités pédagogiques et d'évolution professionnelle au regard des nouvelles contraintes évoquées (nouveaux modes de travail, accompagnement au changement, globalisation, clients internes et rattachement hiérarchiques, politiques de formation et de digitalisation, attentes des salariés, temporalité des activités, intégration de modalités digitales,...).

¹⁰ <http://www.rncp.cncp.gouv.fr/grand-public/>

¹¹ Jobert G., La professionnalisation des formateurs, approche sociologique. *Actualités de la formation permanente*, 1989, n° 103.

Le formateur interne cherche à se professionnaliser pour devenir un chef de projet « ingénieur » de la formation dans une construction de dispositifs « multimodaux ».

1.5.2. Une évolution de l'ingénierie de formation - du pédagogique au multimodal

Pour Marc Dennery : « Avec la généralisation du *digital learning* et des approches de certification suite à la loi du 5 mars 2014, l'ingénierie de demain sera multimodale et certifiante. Elle intégrera les principales avancées des ingénieries précédentes (pédagogique, de formation de l'évaluation, des compétences, de professionnalisation ») (Dennery, 2016, p. 459). Le tableau historique de l'ingénierie de formation qu'il nous présente permet de mieux appréhender le contexte actuel d'ingénierie pédagogique axée sur le digital et le multimodal dans lequel s'inscrivent les formateurs d'adultes dans les organisations.

Les années 50 voient apparaître *l'ingénierie pédagogique* par la « pédagogie par objectif » sur des actions de formation en présentiel s'appuyant sur la taxonomie de Bloom et des pédagogies « actives ». Au début des années 80, *l'ingénierie de formation* accompagne la gestion du changement et s'appuie sur les besoins (cahier des charges) et stratégies des acteurs pour passer en milieu des années 80 à une *ingénierie d'évaluation* des effets de la formation. A partir des années 1990, se développe *l'ingénierie des compétences* liée à des référentiels et au développement de ces dernières. S'en suivra au milieu des années 2000, *l'ingénierie de professionnalisation* liée à la réforme de 2004 des contrats et périodes de professionnalisation et à des démarches d'accompagnement et de tutorat, en lien avec le co-financement et l'alternance pédagogique.

Enfin, au milieu des années 2010, par la digitalisation et la réforme de 2014 orientée sur les formations certifiantes, la multimodalité pédagogique et la certification font apparaître *l'ingénierie multimodale certifiante*, amenant les formateurs, en tant que Chef de projet et ingénieur pédagogique à développer les nouvelles compétences qui y sont associées (*ibid.*, p. 459). Les formateurs deviennent alors des chefs de projet « multi-compétents » au service de « projets multidimensionnels », nécessitant des compétences en « leadership et communication », en « techno-pédagogie », en « gestion de projet » et en « business et finance » (*ibid.*, p. 489).

Afin d'approcher cette « multi-compétence », les formateurs internes se voient proposer des formations en ingénierie de formation *e-learning* afin de les accompagner dans leur professionnalisation au numérique. Toutefois, les dispositifs sont multiples, selon des modalités en présentiel, à distance ou mixte, de courte ou longue durée, qualifiante ou certifiante.

1.5.3. De formateur à e-formateur - des dispositifs de formation au numérique par le numérique

Les dispositifs de formation des formateurs internes au numérique sont dispensés par différents acteurs issus du monde de la pédagogie. Citons notamment des universités comme l'Ecole Normale Supérieure de Cachan qui propose de former les formateurs d'adultes au numérique via un MOOC qui leur est dédié, comme l'Université de Paris X qui offre un Master en sciences humaines avec un parcours « ingénierie pédagogique en formation d'adultes » (IPFA), comme le Master « Analyse, conception et recherche dans le domaine de l'ingénieur des technologies en Education » (ACREDITE) co-proposé par l'Université de Cergy-Pontoise, l'université de Genève et celle de Mons, avec le concours de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) dont l'équipe pédagogique encadrerait le Master professionnel « *Utilisation des nouvelles technologies dans la formation et l'éducation* » (UTICEF) auparavant dispensé en ligne par l'Université de Strasbourg et dont nous sommes devenus titulaire en 2012.

A côté des formations dispensées par les universités se placent les organismes de formation privés, notamment par des dispositifs axés sur l'ingénierie pédagogique mixte, dite « *blended learning* » et destinés aux formateurs travaillant déjà en entreprise. L'un de ces dispositifs a attiré notre attention par une adaptation aux contraintes des participants, notamment sur la présence que requièrent certaines formations universitaires. En effet, les apprenants peuvent choisir de suivre ce cursus certifiant d'une durée de cinq mois en présentiel et à distance ou totalement en ligne. De même, les modalités de formation associent des cours en ligne (vidéos de formateurs sur les différentes phases de projet de formation digitalisée), des rencontres individuelles et collectives à intervalles régulières soit en présentiel, soit en classe virtuelle entre le formateur et les apprenants) et enfin un forum d'échange disponible sur la plateforme de l'organisme de formation (où les participants sont invités à partager leurs questions avec le formateur ou entre apprenants).

Les groupes d'apprenants sont de petite taille (maximum 10 personnes) auprès desquels un seul formateur est associé sur ce dispositif de formation *blended*. La mise en pratique des notions acquises s'effectue au travers d'un projet professionnel dont chaque participant doit en être le chef de projet et le concepteur. Une certification complète ce cursus sur les compétences liées autant à la gestion de projet de formation digitale qu'à la conception et réalisation de ressources en ligne. Les éléments attendus et évalués sont des documents de projet (réponse au cahier des charges, scénario pédagogique, planning du projet, plan de communication et de suivi,...) ainsi que des livrables de conception réalisés (modules de formation *e-learning*, mise en place de classes virtuelles,...)

En définitive, ce cursus de formation propose au formateur interne un dispositif complet de chef de projet *blended learning*, qu'il expérimente en tant qu'ingénieur pédagogique (via un projet réaliste mené en parallèle) mais également en tant qu'apprenant via l'usage d'outils de formation à distance (cours en ligne, classes virtuelles, forum,...) auxquels s'associent des regroupements en présentiel ou en distanciel selon la formule choisie.

1.5.4. Un terrain en lien avec la formation dans les organisations

C'est auprès de ce public d'apprenants, ces formateurs se formant à la « e-formation » que nous souhaitons mener notre étude. Si d'autres dispositifs existaient selon des durées et objectifs différents, notre choix s'est porté sur le dispositif de formation de *Chef de projet blended* décrit ci-dessus dans la mesure où la diversité des profils de formateurs apprenants ainsi que celles de leurs organisations nous permettait d'interroger les apprentissages des formateurs internes à la fois dans le contexte du dispositif de formation qui les regroupe mais également au regard des opportunités d'apprentissages dont ils pouvaient s'emparer et des stratégies qu'ils pouvaient développer dans leurs environnements organisationnel et professionnel.

Ce terrain s'avérait particulièrement pertinent dans notre recherche dans la mesure où il condensait les problèmes que rencontraient les formateurs dans leurs environnements de travail (nomadisme, globalisation, internationalisation, numérisation des dispositifs de formation,...) et qu'ils étaient engagés dans une démarche de professionnalisation au numérique au regard d'enjeux organisationnels (capitalisation des connaissances et digitalisation de la formation) et individuels (évolution de leurs pratiques et de leur carrière professionnelle).

De plus, la diversité des organisations dans lesquelles ces formateurs travaillaient nous permettait de resituer leurs apprentissages de professionnalisation au sein de contextes organisationnels spécifiques impactant leurs pratiques et leurs enjeux d'évolution (type d'organisation, marge d'autonomie, valorisation, culture d'entreprise,...).

Nous avons donc contacté l'organisme de formation proposant ce cursus certifiant à l'ingénierie de projet de formation mixte présentiel/distanciel. Par ce biais, nous avons pu assister à des sessions de formation lors de regroupements en présentiel et interviewer le formateur animant ce cursus ainsi que dix-huit participants issus d'organisations différentes, entre 2013 et 2016.

Si nous présentons cette étude de cas dans notre chapitre trois, nous proposons d'aborder d'un point de vue théorique dans notre prochain chapitre les apprentissages de professionnalisation au numérique au regard d'une tension entre enjeux des organisations à digitaliser la formation et enjeux individuels des formateurs à évoluer dans leurs pratiques et à assoir leur employabilité au sein de l'entreprise.

2. Deuxième chapitre : Enjeux de professionnalisation et opportunités d'apprentissages des formateurs : Quelles théories mobilisées ?

Le chapitre précédent sur l'environnement et le contexte organisationnel et professionnel des formateurs d'adultes fait apparaître une tension entre les enjeux des organisations et des acteurs vis-à-vis d'opportunités d'apprentissages au sein de leur place de travail, le *workplace learning* (Billett, 2001). Notre problématique s'inscrit dès lors dans les sciences de gestion et de l'information – notamment en technologie éducative (Depover, 2009) - au regard d'une injonction à la digitalisation de la formation conduisant à une professionnalisation des formateurs (Wittorski, 2009) mais également dans les sciences de l'éducation et plus particulièrement en sociologie des organisations (Argyris & Schön, 2002), (Mintzberg, 1990) où les formateurs disposent d'opportunités, voire recourent à des stratégies d'apprentissages sociaux (Lave & Wenger, 1991) ou autonomes (Moisan, 2010).

Nous abordons dans ce chapitre les théories liées d'une part aux enjeux organisationnels à gérer les apprentissages - notamment via le *knowledge management* et la digitalisation de la formation, et celles liées d'autre part aux enjeux professionnels des formateurs dans une démarche de professionnalisation de leurs pratiques en lien avec leur type d'organisation, dont les principaux concepts se trouvent soulignés par l'italique.

Nous approchons dans un deuxième temps les théories sur les apprentissages dans ce contexte organisationnel, en les définissant autour d'une tension entre l'offre de formation des formateurs présentée comme des « opportunités d'apprentissages » dans une démarche *d'organisation apprenante* (Marsick & Watkins, Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail, 2007) et l'engagement des acteurs vis-à-vis de ces opportunités (Billett, 2001), qui développent notamment des « stratégies d'apprentissages » en termes d'interactions sociales dans leurs environnements professionnels.

2.1. Enjeux organisationnels et professionnels – du management des connaissances à la professionnalisation des formateurs

2.1.1. Les organisations : introduction

Avant d'aborder les enjeux organisationnels, il nous paraît opportun de proposer certaines définitions du terme « organisation » ou « organisations » telles qu'elles apparaissent dans la littérature scientifique. Au regard d'un certain nombre d'approches différentes, une sélection de définitions nous aide à mieux appréhender le contexte organisationnel dans lequel s'inscrivent les formateurs d'adultes de notre recherche.

Philippe Cabin, Journaliste scientifique, évoque un « concept d'organisation » à deux niveaux : une *entité* (entreprise notamment) et un *concept* lié à la qualité de l'organisation. Il s'appuie sur les travaux de Yves-Frédéric Livian qui distingue *l'entité* par « quatre composantes de l'organisation (humain, structure, système de gestion et physique) » auxquelles il ajoute une notion de durabilité, une « division des tâches » et des « règles de fonctionnement » (Cabin, 1999, p. 2).

Yves-Frédéric Livian aide à la compréhension du concept d'organisation en faisant la distinction entre *l'organisation*, *l'entreprise* et *l'institution* (Livian, 1998, p. 17). Pour *l'organisation*, il identifie notamment certaines caractéristiques (« division du travail », « espace de coordination collective »,...) de ce qu'il nomme « phénomène organisationnel » ainsi que des types d'organisations « productives », « de travail » ou « d'emploi ». *L'entreprise*, qui est « une forme d'organisation », est identifiée comme une « unité légale » recensée par l'INSEE et intégrant une activité économique autonome. Enfin, *l'institution* associerait « cadre normatif stable », « régulation » et « création de lien social » (*ibid.*, p. 20).

Selon ces définitions, les différents critères établissent l'organisation à la fois en tant qu'entité et dans son fonctionnement. Les formateurs d'adultes font effectivement partie d'une entité organisationnelle (représentée par les composantes humaines, structurelles, gestionnaires et physiques), régie par des règles et des tâches définies. Toutefois ainsi que nous l'avons évoqué dans le précédent chapitre, l'évolution des nouvelles technologies et des modes de travail (nomadisme, travail à distance) redéfinit ce modèle.

En effet, les formateurs internes ne peuvent plus se reposer sur des règles et des activités pédagogiques préétablies et se voient contraints de modifier leurs pratiques et d'accéder à de nouvelles connaissances afin de répondre aux nouveaux enjeux organisationnels liés au numérique.

Par ailleurs, une distinction est faite entre l'organisation basée sur une approche collective et productive du travail, l'entreprise légalement et économiquement autonome et l'institution de régulation et sociale. Toutefois, notre recherche ne s'inscrit nullement dans une distinction des organisations en tant que telles mais sur les apprentissages de professionnalisation des formateurs au numérique dans leurs contextes de travail. Nous utilisons notamment le concept d'organisations au sens large, englobant l'organisation, l'entreprise et l'institution. Nous approchons les organisations au travers des discours des formateurs en tant qu'environnement organisationnel, définis par leurs secteurs, périmètres d'activités et typologies d'organisations, tels que détaillés dans le chapitre quatre. Pourtant, au regard de ces définitions de l'organisation, la notion de « performance » apparaît dans les discours managériaux.

2.1.2. Les organisations : efficacité ou efficience ?

Le *concept* d'organisation est dénommé « facteur X » par Harvey Liebenstein, en lien avec la notion d'*efficience* (Cabin, 1999, p. 2). Si les anglo-saxons font la différence entre ces deux notions d'*efficacité* et d'*efficience*, c'est la notion d'*efficacité* au sens large qui est retenue en France et qui se définit par un jugement individuel subjectif au regard d'objectifs attendus, d'où l'apparition du terme complémentaire de « performance », issu du monde sportif (Livian, 1998, p. 22).

Toutefois, l'efficacité se trouve dépendante de deux éléments liés aux *buts* (de production, de société, de stabilité, culturels, sociaux,...) et aux *parties prenantes* des organisations externes (clients, usagers, actionnaires, fournisseurs, public,...) ou internes (actionnaires, dirigeants, personnel, syndicats,...) (*ibid.*, p. 24). Comme les autres salariés, les formateurs internes se voient imposés des objectifs individuels liés à leurs activités, évalués annuellement par les managers. La notion de performance intervient de ce fait dans l'évaluation de l'atteinte de ces objectifs. Par exemple, un dispositif de formation qui n'aura pas été finalisé du fait de contraintes budgétaires induit une dépendance entre les objectifs opérationnels du formateur et les contraintes économiques vis-à-vis de la conception de nouveaux dispositifs de formation.

Le formateur interne s'inscrit dès lors dans un rôle de gestionnaire financier du budget alloué à ses activités en ingénierie pédagogique.

Cependant, la « vision objective » du manager peut se trouver en contradiction avec celle du formateur, notamment sur une « performance » liée à un objectif social. Ainsi qu'évoqué dans le chapitre précédent, les formateurs s'inscrivent dans des rôles qui vont au-delà d'activités pédagogiques telles que l'animation d'une formation sur un public prédéfini. Les formateurs internes doivent s'adapter aux attentes et contraintes de leurs publics au regard d'enjeux de digitalisation, impliquant une conduite du changement auprès des salariés à laquelle le formateur participe. Or, l'accompagnement s'appuie sur la socialisation, l'échange et l'écoute des apprenants autour de leurs problèmes ou craintes liées au numérique et à la transformation des activités organisationnelles consécutives. Mais comment peut-on évaluer une performance sociale d'accompagnement ? L'avis des apprenants ou du manager est-il garant de l'évaluation de la performance du formateur interne ? De cette contradiction naissent des tensions entre l'évaluation de la performance par le manager et l'auto-évaluation du formateur, notamment sur les activités pédagogiques où la démarche sociale est implicite.

Mais les formateurs internes se voient confiés de nouvelles missions où sont attendues des compétences en pédagogie, en ingénierie et en technologie et sur lesquelles se base leur démarche de professionnalisation. En l'occurrence, ils sont évalués non plus seulement sur la pédagogie (conception pédagogique, animation de formation) mais également sur l'ingénierie (gestion de projet et conseil en formation) et sur la technologie (maîtrise des outils de communication et de formation en ligne, des outils « auteurs » pour créer des modules *e-learning*, des plateformes de gestion des contenus et des espaces d'échanges). En cela, les attentes organisationnelles de montée en compétence sur les aspects technologiques et d'ingénierie en formation se heurtent aux représentations que les formateurs ont de leur fonction, du rôle pédagogique qui reste le leur et de leur identité de formateur. Les représentations que les formateurs ont de leur fonction en tant que formateur et e-formateur sont ainsi abordées dans le chapitre quatre. Toutefois, le formateur se heurte également à l'externalisation de certaines activités pédagogiques auprès de prestataires auxquels font appel les organisations sur des projets de grande envergure ou nécessitant des ressources et des compétences non identifiées ou non encore disponibles chez ce dernier.

2.1.3. Les organisations : théories ou outils de management ?

Philippe Cabin marque la différence dans ces « sciences des organisations » entre approches théoriques et empiriques des différentes disciplines (sociologie, psychologie, économie,...) et les « règles, procédures et outils » qui définissent le *management* (Cabin, 1999, p. 3). Pourtant, il cite Henry Mintzberg comme ayant apporté à la fois une « théorie des organisations » et un outil d'aide au management (*ibid.*, p. 4). Pour ce dernier, l'organisation se définit comme « une action collective à la poursuite de la réalisation d'une mission commune » (Mintzberg, 1990, p. 14). En cela, la transformation digitale qu'accompagnent les formateurs internes dans la conception de dispositifs de conduite de changement s'inscrit comme cette action « collective » qui impacte toutes les fonctions de l'organisation et qui invite tous ses membres de s'y engager.

Pour faire face aux contraintes économiques actuelles, les théories des organisations tentent d'expliquer les logiques « d'externalisation » et de « sous-traitance » (nouvelles théories de la firme) et « d'internationalisation des échanges » (théories sur l'approche culturelle de l'organisation) (Cabin, 1999). Cette théorie confirme les modifications des modes de travail instaurant l'externalisation des compétences et l'appel à la sous-traitance (les activités en comptabilité, en formation, en informatique sont confiées à des partenaires *offshore*) en lien avec une gestion internationalisée des projets et des échanges. Les formateurs internes sont ainsi amenés à travailler sur des dispositifs sur lesquels certaines activités sont sous-traitées à l'étranger mais dont ils restent garants de la qualité en tant que chef de projet. Ainsi, à l'instar de la production informatique, la production de ressources *e-learning* (intégration des médias et développement de modules de formation) sont confiés à des équipes *offshore* ou sous-traitées auprès de prestataires tels que des organismes spécialisés dans la production de formation digitale.

L'organisation ne se présente plus que comme une *organisation-machine* mais également une *organisation-humaine* (Livian, 1998, p. 27). L'approche « machinique » par le biais de l'instauration d'une « organisation scientifique du travail » s'inscrit dans les concepts de *machine technique* (Taylorisme) puis de *machine administrative* (Fayolisme) (*ibid.*, p. 29 ; 31). Au contraire, « l'organisation humaine » est vue comme un *organisme vivant*, comme un *système* en tant que tel et par ses capacités d'adaptation, par un « système ouvert sur l'extérieur » (*ibid.*, p. 34).

Dans cette idée d'ouverture, l'organisation est influencée à la fois par les *cultures* (professionnelles, géographiques, sociales,...) qu'elle-même représente (culture d'entreprise, de métiers,...) (*ibid.*, p. 36) mais aussi en tant que *système politique* par les « jeux de pouvoir » externes et internes (*ibid.*, p. 39).

Dans ces différentes définitions, l'organisation passe historiquement d'une machine « technique » puis « administrative » à une machine « humaine » tournée vers l'extérieur mais influencée par sa culture et les « jeux de pouvoir » des acteurs internes et externes. Les formateurs internes vivent ces différents aspects au travers de la technologie (les outils métiers, les outils de gestion ou de conception des dispositifs de formation, les outils de communication et d'information,...) et de la gestion administrative qui transparait via l'application de procédures, processus et réglementations diverses, internes ou externes à l'organisation. Toutefois, en tant que « machine humaine », l'organisation représente pour les formateurs autant de contraintes (management exigeant sur les délais, attentes des apprenants,...) que de publics potentiels. La culture d'entreprise et les jeux de pouvoir des acteurs, que perçoit le formateur interne dans son environnement organisationnel, sont autant de facteurs impactant ses activités et ses opportunités d'apprentissages de professionnalisation au numérique.

En effet, une culture d'entreprise facilitant les échanges entre experts internes ou externes ou encore des collègues délaissant des projets considérés comme innovants par le formateur, présagent des opportunités d'apprentissages via des réseaux sociaux d'entreprise ou de nouveaux projets digitaux confiés. En cela, en interprétant la culture d'entreprise, le formateur s'inscrit dans des stratégies d'apprentissages vis-à-vis de son environnement organisationnel (de niveau macro), tout comme il perçoit individuellement (au niveau micro) les opportunités d'apprentissages que l'organisation met à sa disposition.

2.1.4. Les organisations : entre niveaux macro et micro

Levian aborde l'organisation via le « concept de structure » de Mintzberg (1982) tout en distinguant les niveaux macro (l'encadrement) et micro (les individus) : la « structure organisationnelle » permettant de catégoriser les éléments formels (procédures,...) et informels (interactions,...) selon deux dimensions que sont la *division du travail* et la *coordination* (Livian, 1998, p. 55).

Dans la présentation de ses modèles d'organisations, Mintzberg précise les mécanismes de coordination tels que *l'ajustement mutuel*, la *supervision directe* et la *standardisation des procédés de travail*, des *résultats* et des *qualifications et savoirs* (Mintzberg, 1990, p. 157). Or, Ces « mécanismes de coordination » influencent les activités des formateurs. En effet, selon que leur relation de travail avec leur hiérarchie se présente comme directive (*supervision directe*), basée sur la négociation (*ajustement mutuel*) ou soumise à une normalisation de leurs activités (*standardisation*), les formateurs ne disposent pas de la même latitude dans leurs pratiques ni dans l'évolution de leurs compétences professionnelles, notamment vis-à-vis du numérique.

Si nous abordons notre recherche sur les apprentissages des formateurs et leur professionnalisation au numérique au niveau macro de l'organisation, en nous appuyant sur certaines théories de la sociologie des organisations, notamment dans ses concepts « d'analyse stratégique » (Crozier, 1977) et de « fonctionnement des organisations » (Mintzberg, 1990), l'analyse du niveau micro des formateurs est axée sur les apprentissages organisationnels (Argyris & Schön, 2002).

Notre propos est précisément de définir les apprentissages en contexte organisationnel au regard d'enjeux de gestion des connaissances des salariés à l'ère du numérique. En effet, si les organisations proposent à ces derniers (dont les formateurs font partie) des espaces d'échanges, notamment dans le cas des entreprises « apprenantes » (*ibid.*, 2002, p. 62), ces dernières cherchent surtout à conserver les connaissances et bonnes pratiques des experts en présentant les outils digitaux dans une approche collaborative, au service de l'entreprise. En cela, des espaces collaboratifs ou des forums techniques sont mis à la disposition des équipes sur des sujets d'expertises (logiciels spécifiques, nouvelle réglementation,..) comme des formateurs (échanges de pratiques pédagogiques telles que des pratiques d'animation, de conception ou d'ingénierie).

En conséquence, nous n'évoquons pas l'aspect économique de l'organisation en tant que tel, notamment au travers des « théories de la firme » représentées entre autres par Williamson ou Aoki, ni même les « approches quantitatives et systémiques », voire « sociotechniques » ou « managériales » (Cabin, 1999, p. 21-22).

De même, les théories « psychosociologiques », « psychanalytiques » ou « ethnographiques » des organisations ne sont pas abordées (*ibid.*, p. 22-23). Au regard des organisations des formateurs étudiés, les enjeux organisationnels se dévoilent au travers d'une gestion des apprentissages et d'une politique de développement de la formation digitalisée de manière globale, par le collectif et pour le collectif.

2.2. Enjeux des organisations – entre gestion des apprentissages organisationnels et digitalisation de la formation

2.2.1. Les apprentissages organisationnels – un phénomène collectif

Les apprentissages organisationnels (*connaissances, savoir-faire, techniques et pratiques diverses* qu'une organisation peut développer) (Argyris & Schön, 2002, p. 11) font appel à des « notions d'action » (stratégies et comportements des acteurs face à une situation problématique), « d'investigation » (enquête dans un objectif collectif de résolution de problème) et de « connaissances » (inscrites dans des routines et pratiques de travail) (Argyris & Schön, 2002, pp. 35, 38).

Pour les formateurs internes, la prise en compte des apprentissages organisationnels s'inscrit dans une conception de dispositifs de formation à destination du collectif, en se basant sur des « actions » individuelles. Des ateliers autour d'études de cas posant des difficultés à une équipe (un logiciel par exemple) sont organisés afin d'en trouver collectivement des solutions (bonnes pratiques) et de les faire adopter au sein du service concerné, relayées par le management.

Cet apprentissage collectif, issu de processus d'apprentissages individuels, ne devient toutefois organisationnel que lorsqu'il influe sur les représentations des membres de l'organisation et sur les objets épistémologiques (visuels, archives, programmes) (*ibid.*, p. 39). Par ailleurs, en tant que « phénomène collectif », l'apprentissage organisationnel infère sur la « gestion des situations et les situations elles-mêmes » (Kœnig, 2006, p. 297) comme sur les « membres » de l'organisation ainsi que le souligne Tarondeau en 1988 (Fillol, 2009, p. 51).

Enfin, pour Levitt et March (1988), l'apprentissage organisationnel est un « processus par lequel les organisations codifient les ingénieries du passé et les transforment en routines » (Fillol, 2009, p. 51). A l'issue des ateliers évoqués plus avant, lorsque les nouvelles connaissances ou pratiques se globalisent au sein du service, voire même de l'organisation via un nouveau guide utilisateur du logiciel, ces connaissances collectives (capitalisées en groupe) ont en effet un impact sur les salariés concernés, modifiant en cela leurs pratiques, voire même leurs routines. Mais ceci est également vrai pour les formateurs eux-mêmes qui se professionnalisent au numérique lorsqu'ils participent à des sessions de formation (telles que celle de chef de projet *blended learning*) utilisant ce procédé de discussion et d'amélioration lors des sessions de regroupement et d'échanges en ligne ; la diffusion étant effectuée par le formateur dans la pratique d'un projet de dispositif de formation digital au sein de l'organisation.

2.2.2. Du management à la gestion des connaissances – le *Knowledge management*

Si les apprentissages dans les organisations sont considérés comme un « impératif d'apprendre » afin de faire face à la conjoncture économique et aux évolutions technologiques de la société, (Argyris & Schön, 2002, p. 7), ils s'inscrivent dans une démarche stratégique globale permanente où le « management de l'information » devient crucial pour l'organisation au même titre que la gestion de la production, la finance ou la comptabilité (*ibid.*, p. 8).

Selon les travaux de Penrose et Barney sur l' « économie de la connaissance », cette capacité de l'organisation à *générer, diffuser, combiner* et *protéger* des savoirs et compétences lui confère un « avantage concurrentiel » qui s'inscrit dans la durée (Ferrary & Pesqueux, 2006, p. 137). Cette gestion des connaissances devient alors un outil de management stratégique organisationnel pour faire face à la concurrence et accroître sa « capacité d'innovation » (*ibid.*, p. 138). Cette transformation des environnements d'apprentissage au sein des organisations se veut facilitatrice de l'émergence d'une intelligence collective (Baujard, 2014, p. 49) induisant « qu'une série de dispositifs ne cesse de se généraliser afin de capitaliser les connaissances métiers, les savoir-faire et l'expertise dans un collectif de travail complexe » (*ibid.*, p. 51).

En cela, des initiatives institutionnelles d'espaces de partages et de réflexion en présentiel comme en virtuel voient le jour dans les entreprises. Ces ateliers et forums regroupant des experts des ressources humaines, de l'informatique, du juridique, du marketing... sur un sujet partagé comme la gouvernance, la sécurité, la mobilité, la technologie, le bien-être au travail... invitent les salariés au partage de connaissances et à l'innovation au sein de l'organisation.

D'autres espaces plus restreints facilitent la gestion des connaissances sur des processus ou des outils comme dans les services informatiques où le turn-over des experts sur des technologies spécifiques est fréquent. Les formateurs partenaires ou internes se voient dès lors fortement incités à communiquer leurs scénarios pédagogiques ou leurs contenus de formation afin que l'organisation puisse en capitaliser les connaissances et les mettre à disposition des autres formateurs, de même que des formateurs internes se voient contraints de transmettre des « kits formation » auprès de partenaires qui en diffusent les contenus auprès des clients (produits en télécommunication notamment). Ces transmissions de connaissances au travers de supports (scénarios, « kits formation ») se traduisent chez les formateurs par des réticences et une crainte de perte de savoirs au profit d'un collectif potentiellement concurrentiel. Au regard des enjeux organisationnels évoqués (capitalisation des connaissances et digitalisation de la formation), les enjeux professionnels des formateurs internes s'inscrivent dans une professionnalisation individuelle, notamment par une évolution de leurs pratiques et connaissances dans la pédagogie numérique.

2.3. Enjeux professionnels des formateurs – Se professionnaliser en fonction des types d'organisations.

2.3.1. Enjeux des formateurs internes à faire évoluer leurs pratiques

Au regard d'une « transformation digitale des organisations » induisant de nouveaux modes de travail et de formation, les formateurs internes se voient contraints de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques à la fois vis-à-vis des nouvelles technologies numériques mais également au travers de l'impact que la numérisation des données a sur les activités des salariés.

Bien qu'épaulé par le management de proximité et des campagnes de communication internes, les formateurs s'inscrivent dans un rôle d'accompagnant des apprenants sur de nouveaux logiciels, de nouvelles pratiques, voire de nouveaux modes de travail à distance, tout comme ils subissent les contraintes d'une digitalisation massive de formations préalablement proposées en présentiel.

Toutefois, d'autres facteurs impactent le métier des formateurs. D'une part, le nombre de formateurs « permanents » (Barbier, 2012) s'est réduit dans les organisations du fait d'un recours à l'externalisation des prestations de formation, notamment sur des projets pédagogiques digitaux de grande envergure (MOOC¹² d'entreprise, modules *e-learning* pour préparer les managers à l'entretien d'évaluation, jeux sérieux d'intégration des salariés,...). D'autre part, les activités de formation se voient confiées à d'autres salariés dans l'organisation (experts en informatique, commerciaux,...) entraînant un sentiment de « déprofessionnalisation » (*ibid.*) dans la population des formateurs internes.

En l'occurrence, les formateurs internes voient leurs activités pédagogiques remises en question de par la réduction de leur effectif au sein de l'entreprise et la reprise d'actions de formation par des experts (sur des contenus spécifiques) ou des prestataires externes (notamment sur des projets en « e-formation ») (Mallet, 2001, p. 71). Le développement des compétences en formation digitale devient alors un enjeu professionnel pour les formateurs internes au regard de la concurrence des prestataires (notamment sur des formations transverses dédiées au management ou d'amélioration des pratiques comme la gestion de réunion) ou d'experts occasionnellement engagés dans des actions de formation techniques.

Du fait d'un marché de la formation sous le jeu accru de la concurrence et de la compétition, « le marché formation va induire une très forte hausse des compétences aussi bien chez les prestataires de service qu'à l'interne au sein des entreprises (DRH, Responsables formation, correspondants formations, etc.). » Ces compétences, déjà présentes chez les formateurs professionnels ne sont pas uniquement liées au numérique (co-construction d'autoformation) mais incluent une capacité d'adaptation aux environnements via des pratiques pédagogiques innovantes tout autant que la maîtrise de l'anglais ou le marketing permettant de mettre en avant leurs services en ingénierie pédagogique (Mallet, 2001, p. 71).

¹² MOOC – *Massive Open Online Course* – Cours ouverts massifs en ligne

Donc, à ces compétences en techno-pédagogie, le formateur doit ajouter des connaissances linguistiques (l'anglais s'inscrit dans l'internationalisation des dispositifs) tout comme un « savoir-faire » de promouvoir son activité. Par exemple, une formation dans le secteur médical est proposée en anglais, voire même ensuite traduite en plusieurs langues en fonction du pays auquel elle est destinée, tout comme les outils qui sont utilisés portent des noms anglophones (tels que des outils d'audio, de vidéo, de conférence en ligne : *audiocast*, *videocast*, *webinar*).

En conséquence, les formateurs internes s'adaptent pour s'inscrire dans des temporalités d'activités et de diversités d'environnements : formateurs occasionnels ou permanents, formateurs experts métiers ou rattachés aux ressources humaines, concepteurs *e-learning* ou animateurs de formation en présentiel, chef de projet en formation mixte dans des contextes internationaux, répondant à des besoins d'expertises dans des « contextes de travail flexibles » (Wittorski, 2009).

Les formateurs occasionnels font notamment l'objet d'une étude dans un contexte de « transfert de technologie » industrielle. Il est relevé une nécessité pour ces ingénieurs et experts de se forger un « ethos professionnel » en réponse à des contraintes liées à une maîtrise technique, pédagogique ou commerciale, inscrites dans un rôle de formateur occasionnel au service de clients internationaux (Lemaître, Morace, & Coadour, 2013, p. 87).

En cela, les formateurs internes, qu'ils soient occasionnels ou permanents se trouvent obligés de se construire une professionnalité afin de continuer à exister dans leurs entreprises, en puisant dans leurs ressources personnelles (en s'appuyant sur leurs compétences, leurs réseaux,...) via des stratégies d'apprentissages (par des échanges avec d'autres formateurs, par une « autopromotion » de leurs activités digitales,...), au regard d'opportunités qu'ils identifient (un dispositif à la « e-formation », un réseau social d'entreprise, une reconnaissance de la hiérarchie, un nouveau poste à pouvoir,...). Toutefois, les formateurs internes engagés dans une professionnalisation au numérique s'inscrivent dans une démarche d'évolution de leurs compétences au-delà du maintien de leurs activités pédagogiques dans l'entreprise. En cela, les apprentissages du numérique par le numérique, afin d'en expérimenter les usages en tant que formateur mais aussi apprenant, se présentent comme un enjeu pour le formateur interne.

2.3.2. Enjeux des formateurs à se professionnaliser au numérique par le numérique

Si les formateurs doivent être à même de gérer des dispositifs composés d'outils synchrones et asynchrones, selon Garrisson et Anderson (2003), ils se doivent d'être capables de concevoir, faciliter et diriger « les processus cognitifs et sociaux » des apprenants à distance (Jézégou, 2008, p. 353). En soi, la formation en ligne ne constitue pas une transposition de la formation en présentiel mais demande de nouvelles compétences dans la maîtrise d'outils de communication, en synchrone avec les apprenants (messagerie instantanée, classe virtuelle) ou en asynchrone (forum, vidéos pédagogiques, messagerie, conférences enregistrées,...) comme dans la gestion du dispositif (mise en ligne des contenus et des ressources audio et vidéo, modération des classes virtuelles et du *chat*, accompagnement par mail à la connexion des apprenants, ...).

Cette « présence éducative » du formateur est indispensable dans le contexte de ces « communautés d'apprentissage » qui sont fondées sur « l'action », la « résolution de problème » et la « coopération/collaboration » des apprenants selon Charlier et Perayat (2003) (*ibid.*, p. 351). En fait, dans la formation à distance, le formateur joue à la fois un rôle d'animateur, de contributeur et de modérateur au sein de ces « communautés d'apprentissages » autour d'activités collaboratives qu'il propose au groupe d'apprenant. Or, ces compétences, qui semblent similaires à l'animation en présentiel, s'inscrivent différemment dans des espaces virtuels où les apprenants ne se voient pas physiquement même si certaines plateformes autorisent l'affichage vidéo des participants. En cela, la formation distancielle demande au formateur de démontrer une « présence » virtuelle auprès des participants, notamment lors d'ateliers d'amélioration ou de changement de pratiques dû à une nouvelle réglementation (dans le secteur bancaire par exemple).

Par ailleurs, ainsi que le souligne Daniel Poisson, qui s'appuie sur les travaux de Mor (1988) et de Galvani (1991, 2004) dans le cadre de l'autoformation éducative facilitée par le numérique, les formateurs doivent pouvoir concevoir et mettre à disposition des apprenants des « dossiers d'autoformation » permettant d'« apprendre seul », sans pour autant exclure d'autres pédagogies d'apprentissages de nature coopérative et sociale (Poisson, 2010, p. 188).

En conséquence, le formateur interne doit savoir animer à distance mais également transmettre certaines consignes aux apprenants afin de les aider dans une démarche d'auto-apprentissage (en leur communiquant des ressources complémentaires tels que des sites internet ou intranet, des présentations sous forme *PowerPoint* ou vidéo, les coordonnées d'une équipe de support sur un logiciel ou d'un expert sur un aspect réglementaire).

Toutefois, en fonction du type d'organisation de type « mécanique », « professionnelle »,... (Mintzberg, 1990, p. 171) dans laquelle les formateurs internes travaillent, leurs enjeux de professionnalisation demeurent impactés par un contexte organisationnel facilitant ou non leurs apprentissages, notamment via une « technostructure » ou une « ligne hiérarchique » (*ibid.*, p. 155). En effet, les formateurs internes, en tant que salariés, se trouvent soumis à des contraintes organisationnelles hiérarchiques et managériales qui impactent leurs activités et leurs possibilités d'évolution vers la « e-formation ». Par exemple, un formateur dans le secteur industriel bénéficie d'un appui hiérarchique quant à sa démarche de professionnalisation. Son organisation de type « professionnelle » s'appuie sur ces compétences, ce qui lui permet une autonomie d'action et d'évolution professionnelle au sein de son entreprise (son rôle de formateur à distance évolue dans la formation des autres formateurs). Une autre formatrice du secteur de la formation professionnelle se voit soumise à une institutionnalisation des pratiques de formation par son organisation de type « mécaniste », réduisant ses opportunités d'apprentissages et d'évolution au sein de son institution (les activités d'animation de formation et d'ingénierie pédagogique sont attribuées à des personnes différentes).

Au regard de leurs contraintes, les formateurs développent ce que Crozier (1977) nomme des « stratégies d'acteurs », leur permettant de « peser sur le système et sur leurs partenaires [...] » (Crozier & Friedberg, 1977, p. 38) par rapport à leurs collègues, hiérarchies et autres praticiens internes et externes à leur entreprise. Ces auteurs soulignent également un choix délibéré des acteurs de saisir les opportunités offertes dans le cadre des contraintes imposées (*ibid.*, p. 39). En effet, les deux formateurs cités en exemple développent leurs propres stratégies d'apprentissages en fonction de leurs contextes et de leur type d'organisation. Le formateur du secteur industriel s'appuie sur des compétences internes et échange avec des experts en e-pédagogie au sein de son environnement professionnel tandis que la formatrice s'enrichit des regroupements avec les autres participants du cursus de chef de projet *blended learning*, que tous deux suivent par ailleurs à des dates différentes.

En définitive, au regard d'une professionnalisation au numérique, les formateurs naviguent entre des offres d'apprentissages, considérées comme des « opportunités » qu'ils perçoivent dans leurs organisations (apprentissage collectifs et « culture d'apprentissage ») et des stratégies d'apprentissages qu'ils développent en regard (apprentissage sociaux, en autoformation et via les technologies numériques). Notre recherche interroge précisément ces opportunités et stratégies d'apprentissages de professionnalisation au numérique du point de vue des formateurs, en fonction de la représentation de leurs environnements de travail, de leurs rôles et activités pédagogiques et de leurs enjeux d'évolution professionnelle.

2.4. Entre offres d'apprentissages organisationnels et stratégies des formateurs

2.4.1. Les offres d'apprentissages dans les organisations – De la gestion des apprentissages collectifs à une « culture d'apprentissage »

2.4.1.1. Le concept d'apprentissage des adultes

La formation des adultes, et plus spécifiquement la « notion d'un adulte apprenant » s'est affirmée sous le terme *d'andragogie* » au fil des études menées par les chercheurs en sciences de l'éducation (Bourgeois & Nizet, 1997, p. 3) et notamment Malcom Knowles en 1970 dans son ouvrage *The Modern Practice of Adult Education, Pedagogy vs Andragogy*. Il précisera en 1973 dans un autre ouvrage *The Adult Learner : A Neglected Species* (1984) les spécificités des apprentissages de l'adulte par rapport aux « jeunes apprenants » liées à l'autonomie, la représentation des enjeux, la mise en pratique, la sociabilité et la motivation *intrinsèque* dans ses apprentissages (Bourgeois & Nizet, 1997, p. 10-11).

Les apprentissages de professionnalisation des formateurs internes reposent particulièrement sur cette notion *d'andragogie*, que ce soit dans leurs enjeux d'affirmation d'une professionnalisation de formateur d'adultes mais également en fonction des facteurs facilitant leurs apprentissages : opportunités offertes par leurs environnements ou faisant l'objet de stratégies individuelles.

En l'occurrence, les formateurs internes distinguent des opportunités d'apprentissages leur permettant d'enrichir leurs connaissances et pratiques dans la « e-formation » au sein de leurs environnements de travail (formatif, organisationnel ou professionnel) au travers d'interactions avec les apprenants de la même formation à la techno-pédagogie, d'une évolution vers un poste dédié à la formation digitale dans leur organisation, de l'accès à un réseau d'experts en *e-learning*,...).

2.4.1.2. Gérer les apprentissages organisationnels

Ainsi que le révèlent Argyris & Schön, le mot « apprentissage » est ambigu car il sous-entend à la fois un « produit » - « une accumulation d'informations sous la forme de connaissances ou de compétences » - et un « processus » - « l'acte même d'apprendre » (Argyris & Schön, 2002, p. 24). Au niveau organisationnel, un « schéma générique » est ainsi proposé par ces auteurs, incluant les deux propositions préalables (« produit » et « processus »), auquel s'ajoute un « apprenant à qui le processus d'apprentissage profite » (*ibid.*, p. 24). L'apprentissage organisationnel sous couverts *d'exigences d'autonomie*, de *confiance* et de *coopération* entre les membres de l'organisation, hors barrières fonctionnelles et hiérarchiques, se présente comme autant « d'occasions d'apprentissage » ou de « configurations apprenantes » selon leur interprétation (Ferrary & Pesqueux, 2006, p. 69). En d'autres termes, les apprentissages se développent mieux en dehors de contraintes hiérarchiques. En cela, certains formateurs internes n'hésitent pas à diversifier leurs sources d'apprentissages en consultant différents sites spécialisés en formation digitale ou en interagissant avec d'autres e-formateurs ; autant de stratégies d'apprentissages parfois facilitées par leurs organisations qui les autorise à accéder librement aux ressources identifiées.

L'apprentissage organisationnel tel que proposé par Ikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi selon un modèle de *spirale du savoir* s'inscrit dans une démarche « dynamique de transformation » entre « savoirs tacites et explicites » (*ibid.*, p. 88). De ce modèle, qui se détache d'une vision entre savoirs individuels et collectifs, Nonaka et Takeuchi inspirent au travers de lignes directrices un projet d'apprentissage organisationnel. Ils s'appuient notamment sur les connaissances d'experts - « équipage de connaissances » aux « profils hétérogènes », des lignes hiérarchiques apportant à la fois stratégie et régulation, des processus et outils de facilitation d'interactions internes et externes, sous couvert de projet de développement de produits ou de services (*ibid.*, p. 88-89).

Cette dernière définition de l'apprentissage organisationnel représente notamment le fait que les apprentissages de notre panel de formateurs internes dont la confrontation d'expertises diverses (chef de projet, ingénieur pédagogique, concepteur, animateur, *designer* client interne, sponsor, management, expert métier,...), autour du projet de formation *blended learning* qu'ils doivent mener - plus ou moins facilité par la technologie et l'appui hiérarchique - concourent à un apprentissage collectif issu d'apprentissages individuels mis en commun.

2.4.1.3. Accompagner l'apprentissage collectif dans les organisations

Par la mise en place d'une *roue d'apprentissage* permettant une « interprétation collective » des informations liées aux activités dans le contexte de travail, les organisations facilitent la collecte, la diffusion et la transmission des savoirs (Dixon & Ross, 1999, p. 522). L'usage de « brises-frontières » (bases de données communes internationales valorisées par des consultants expérimentés par exemple) évite que les savoirs ne restent en « silos » dans l'entreprise (*ibid.*, 1999, p. 524). La confrontation d'une situation entre différentes fonctions de l'organisation au travers de processus de « discussion ouverte » invite les individus à prendre en compte l'avis et les informations détenues par les autres participants (*ibid.*, p. 528). Enfin, l'autonomie dans la prise de décision collective et l'interprétation de ses résultats concluent la « roue d'apprentissage » dans un « système d'auto-changement » des salariés (*ibid.*, p. 530). En l'occurrence, les sujets transverses aux différentes entités de l'organisation permettent ce dispositif « d'interprétation collective » telles que la digitalisation des données.

Afin d'accompagner les changements de pratiques liés à la numérisation (le bulletin de paye en ligne modifie les activités des comptables comme la digitalisation du catalogue de formation impacte les activités pédagogiques des formateurs internes), l'organisation propose de débattre sur le sujet de digitalisation en tant que stratégie globale pour l'entreprise. Les avis, craintes et commentaires diverses sont explicitement partagés avec les autres participant, amenant à des prises de décision collective impactant ce même collectif. Or, si les salariés se voient proposer des opportunités d'émettre leur avis ou de discuter de leurs difficultés, l'interprétation des résultats ainsi que les décisions prises au sommet de la hiérarchie (et qu'ils doivent ensuite appliquer) leur échappent le plus souvent, provoquant ainsi un sentiment de frustration et de défense vis-à-vis de futures sollicitations.

Des modalités d'intervention au niveau des groupes sont recommandées par Hackman qui évoque le travail des consultants en processus qui évaluent les défauts de coordination, de gestion des talents et de mise en œuvre d'une synergie de groupe dans les entreprises par les dirigeants (Argyris, 2003, p. 50). L'« affrontement productif » est ainsi préconisé par Argyris (1990b) en première place alors que Schein (1987b) le met en dernier de sa liste de recommandations.

Par ailleurs, la dimension sociale induite dans l'apprentissage organisationnel recouvre deux approches de l'apprentissage : *productive* en double boucle (Argyris et Schön, 1974) et *sociale* dans la création de la connaissance (Nonaka et Takeuchi, 1995) (Fillol, 2009, p. 56). Ces « recommandations » liées aux apprentissages collectifs dans les organisations préconisent l'enrichissement des connaissances collectives au travers de projets ou de sujets communs, portées - voire même récupérées - par les responsables hiérarchiques, afin d'en ressortir de nouvelles politiques et pratiques applicables par les salariés. Or, les formateurs internes s'inscrivent dans cette politique de digitalisation de la formation en fonction de leurs propres attentes d'évolution professionnelle. En cela, leur propos n'est pas d'enrichir les apprentissages organisationnels autour de leur projet de dispositif de formation *blended* même s'ils s'inspirent de ces pratiques d'apprentissages collectifs dans la conception de leur dispositif (interaction sociale avec leur groupe d'apprenant, proposition d'activité pédagogique afin d'identifier de bonnes ou mauvaises pratiques,...).

2.4.1.4. Proposer une « culture d'apprentissage » dans une « organisation apprenante »

Via la prise en compte des apprentissages informels dans le cadre du travail, les organisations s'ouvrent dès lors sur une « culture d'apprentissage » dans un concept « d'organisation apprenante » auxquelles font référence les travaux de Schein ou Senge (Argyris & Schön, 2002, p. 245). Victoria J. Marsick nous propose une définition de « l'organisation apprenante » (*learning organization*) comme étant un système d'apprentissage continu, une génération de connaissance et de partage, une capacité de pensée systémique, une grande participation des employés et une culture et structure de communication et d'apprentissage rapides. (Marsick, Bitterman, & Van der Veen, 2000, p. 13-14).

Ce système d'apprentissage continu, collectif et social que les entreprises mettent en avant auprès de leurs salariés, au regard de leurs enjeux de capitalisation de connaissances, pose la question de l'engagement de ces derniers vis-à-vis de ces opportunités d'apprentissages collectives (réseaux sociaux internes, communautés d'experts,...) et de la valorisation des connaissances accumulées.

De fait, « Au-delà de l'accumulation par les salariés de savoirs spécifiques, l'organisation apprenante contribue à la création de réseaux sociaux inter-organisationnels et à l'accumulation de capital social par les salariés qui favorisent la coordination et la diffusion de savoirs tacites ». Les travaux de M. Aoki sur la *firme J* montrent qu'une « coordination du capital social » prime sur une « coordination marchande » de l'organisation. (Ferrary & Pesqueux, 2006, p. 201). En cela, les réseaux sociaux interentreprises (sur des sujets tels que la démarche de projet Agile ou la formation digitale) favorisent un enrichissement des connaissances de ceux qui y participent mais ces espaces d'échanges et d'expertises permettent surtout à l'entreprise d'être reconnue pour son capital social constitué des connaissances et d'échanges de pratiques.

L'organisation se démarque alors de ses concurrents par la qualité de la gestion de ce capital « social » et est évaluée tant dans sa gestion de ces réseaux sociaux que sur la pertinence des propos échangés, voire même sur le nombre de participants « actifs » (qui participent effectivement au réseau social). Mais ces réseaux sociaux font également l'objet d'études par les entreprises participantes. En effet, l'Observatoire des Réseaux Sociaux d'Entreprise¹³ (association de la loi 1901 fondée en 2010 par Orange) regroupe régulièrement un certain nombre d'organisations dans des journées de réflexivité autour de ces sujets et met à disposition en ligne des livres blancs ainsi que des extraits vidéo des interventions.

Toutefois, Marsick et Watkins identifient des tensions et encouragent les organisations à créer cette *culture d'apprentissage* plutôt que d'institutionnaliser l'apprentissage informel (Marsick & Watkins, 2007, p. 29) que ces mêmes organisations sollicitent au travers de différents dispositifs de communication et de formation. En effet, la participation à des réseaux sociaux internes ou externes reste soumise au bon vouloir des salariés et cela, même si leurs hiérarchies les invitent fortement à contribuer.

¹³¹³ L'observatoire des Réseaux Sociaux d'Entreprise : www.obsdersrse.com

Les formateurs internes rechignent notamment à partager des ressources (contenus, scénarios pédagogiques) avec les autres formateurs par crainte d'être dépossédés de leur travail. Par contre, certains utilisent les réseaux sociaux externes afin de solliciter en retour l'expertise d'autres chefs de projet. L'aspect externe de ces communautés rassure les formateurs vis-à-vis d'une concurrence interne plus immédiate. Enfin, les formateurs indépendants utilisent ces réseaux interentreprises afin de promouvoir leurs pratiques et obtenir des missions auprès des organisations.

Selon les travaux académiques (Mills et Firesen 1992,...) ou managériaux (Senge 1990, 1993, Ballay 2002, Belet 2003), le concept de « l'entreprise apprenante » se veut pérenne. La définition qui nous en est proposée est « une organisation centrée sur la création, l'acquisition et le maintien de ses compétences et connaissances afin de s'adapter à l'environnement. Elle est constituée d'un ensemble d'acteurs qui interagissent et coopèrent pour assurer les processus d'apprentissage. » (Fillol, 2009, p. 14). En effet, la gestion d'un « capital social » fait l'objet d'une concertation entre plusieurs familles de métiers. La conduite du changement sur ce concept d'apprentissage autonome par les salariés via des échanges avec leurs collègues est du domaine du métier des ressources humaines (qui définissent le besoin d'un réseau social interne), de la communication (qui le promeut auprès des collaborateurs internes), épaulée par la formation (qui forme à son usage) et les managers (qui incitent et vérifient l'usage effectif du réseau social).

Jeanne Mallet évoque le concept d'*organisation apprenante* comme « le prolongement naturel des deux premiers concepts (*qualifiante-formatrice*). [...] Proche du point de vue biologique, elle considère que « C'est l'entreprise toute entière qui doit être considérée en situation d'apprentissage » ; l'émergence de cette « intelligence collective » devant être stimulée (Mallet, 2001, p. 20). Outre, les sensibilisations à un apprentissage collectif favorisé par les interactions intra-entreprise, certains responsables d'espaces d'échanges cherchent à valoriser les connaissances, voire à valoriser les individus participants à ces connaissances collectives. Le nom des intervenants ayant posté des messages sur le réseau social apparaissant distinctement, certains se voient remerciés directement en ligne pour leur contribution. Cela suppose une mise en valeur de certains échanges par un modérateur explicitement nommé ; l'objectif étant de favoriser l'émergence d'autres contributions.

En référence aux organisations apprenantes en Europe, l'étude du Centre d'études de l'emploi de Lorenz et Valeyre (2004) est citée par André Moisan. Celui-ci retient les « éléments d'autonomie dans le travail » et de « contenu cognitif de l'activité » qui s'appuient notamment sur un *travail en équipe*, une *auto-organisation* et la *gestion de tâches complexes* (Carré, Moisan, & Poisson, 2010, p. 233). Enfin, les apprentissages collectifs « apprenants » découlent d'activités à caractères autonomes, d'une certaine complexité favorisant les débats autour des différents problèmes rencontrés au sein des équipes.

2.4.1.5. Favoriser la participation à des communautés de pratique

Les « réseaux sociaux intra-organisationnels » basés sur le principe de communautés de pratique, sont ainsi proposés par les organisations afin de favoriser la « circulation » et « l'émergence » des connaissances entre pairs hors de toutes contraintes géographiques et d'élever le « niveau d'expertise collective » de ces experts (Ferrary & Pesqueux, 2006, p. 105). Mais si les communautés de pratique sont autant de collectifs d'apprentissages, une « forme d'auto-organisation » n'en facilite pas leur gestion par l'organisation (*ibid.*, p. 113).

Outre les réseaux sociaux transverses à l'organisation, des communautés de pratiques sont créées par des experts sur des sujets métiers ou par type de fonction (la communauté des architectes informatiques, celle des juristes, celle des communicants, celle des formateurs internes,...). Toutefois, ces communautés sont autogérées par les experts eux-mêmes, parfois sans modération ; cette tâche étant relativement chronophage. En l'occurrence, l'organisation se retrouve alors avec une multitude de communautés internes qui s'inscrivent comme des espaces autonomes où la participation s'effectue sur le volontariat. Chaque espace a ainsi ses propres critères (nombre de membres, accès privé ou ouvert à toute l'entreprise, francophone ou anglophone, de périmètre local, national ou international, intégrant des sous-communautés ou unique,...).

Pour Etienne Wenger, les communautés de pratique s'inscrivent dans « quatre dimensions de design » (*négociation de sens, préservation et construction des connaissances, diffusion de l'information et foyer pour les identités*) (Wenger, 2005, p. 273-275). Il importe qu'il y ait un « aménagement de l'apprentissage » (engagement, créativité et alignement) afin de « développer le potentiel d'apprentissage d'une organisation » (*ibid.*, p. 272), « composé à la fois de communautés et de frontières » (*ibid.*, p. 278).

La communauté de pratique est ainsi établie dans le sens que lui donnent ses participants (les échanges sur la formation digitale peuvent ainsi s'inscrire dans des thématiques sur la technologie, les modalités pédagogiques, les pratiques,...) ainsi que l'objectif de la communauté en elle-même (la vulgarisation, le partage de ressources, l'interaction sociale,...). L'«aménagement pour l'apprentissage» s'entend alors comme une contribution engagée de tous ses membres ainsi qu'un travail de restitution collective.

Par exemple, une communauté des formateurs occasionnels qui échange en présentiel autour du sujets liés à la formation interne se voit invitée autour d'une thématique (faire appel à une prestation ou concevoir en interne un module *e-learning*) et d'un objectif de débat sur ce sujet. Après une présentation de deux chefs de projet sur cette problématique, un atelier autour des bonnes pratiques d'un projet *e-learning* est animé, faisant ensuite l'objet d'une synthèse diffusée au groupe via l'espace privé virtuel de la communauté de pratique. Mais cet aspect de « frontières » apparaît dès lors que les formateurs occasionnels internes s'inscrivent à la fois dans cette communauté de pratique de « formateurs occasionnels » mais également dans d'autres communautés (communauté des concepteurs pédagogiques de leur entité, communauté de formateurs inter-entreprises,...).

2.4.1.6. Favoriser l'apprentissage coopératif et la transmission de connaissance des experts

Parmi les bonnes pratiques préconisées pour la formation des adultes, la mise en place d'un « climat socio-cognitif » favorise l'apprentissage coopératif et par voie de conséquence les « compétences sociales » des participants (Bourgeois & Nizet, 1997, p. 196). En effet, notamment par le jeu sur les représentations, la mise en interaction et la confrontation entre pairs de connaissances et de projets (par « principe d'assimilation-accommodation ») (Bourgeois & Nizet, 1997, p. 104) mais aussi par la mise à disposition d'informations, le formateur interne facilite les « effets d'asymétrie » (*ibid.*, p. 187) dans une situation pédagogique qu'il conçoit et qu'il anime. En cela, les formations mixtes, alternant présentiel et distanciel, répondent à ce besoin de « confrontation positive » entre pairs que le formateur interne anime dans le cadre d'une activité pédagogique.

En entreprise, divers dispositifs de formation et ateliers de travail utilisent cette approche sociale. Citons notamment un jeu découverte des métiers lors de l'intégration de nouveaux embauchés où un échange en *speed-dating* qui invite les participants à se présenter et à présenter leurs activités professionnelles. Ce séminaire d'intégration se déroulant hors présence de la hiérarchie et sans aspect de compétition, le *climat social* facilite les échanges entre collaborateurs de l'organisation. En conséquence, la digitalisation de la formation tend à limiter les bénéfices de ce climat social propice aux apprentissages collectifs. Pourtant, si les cursus de formation *blended* aident à conserver ce climat par une présence physique et tutorale du formateur interne auprès du groupe d'apprenants, les technologies permettent également d'instaurer un climat de confiance (lors de classes virtuelles notamment où la présence virtuelle du formateur est visible). Par ailleurs, certains participants se sentent plus à l'aise à échanger en virtuel qu'en présentiel où ils sentent moins jugés ou moins intimidés. En outre, l'invitation à consulter des ressources annexes et à s'ouvrir à une démarche d'autoformation ajoute à la continuité d'une formation en distanciel. Le formateur interne doit ainsi prendre en compte cet aspect de « climat social » facilitateur des apprentissages dans la conception de son dispositif de formation, qu'il soit en ligne, en présentiel ou en mixte.

2.4.1.7. Offrir un dispositif d'autoformation institutionnalisée

L'autoformation s'inscrit dans une démarche de normalisation institutionnelle (Moisan, 2010, p. 19). La diversité des modes d'institutionnalisation rejoint celle des modes « d'autoformation », aussi dénommée « autoformation accompagnée, formation personnalisée ou personnalisation de la formation, et individualisation » (*ibid.*, p. 39).

L'autoformation telle que la propose l'organisation se définit selon ses propres enjeux de gestion de compétences. En l'occurrence, le formateur interne se voit invité à prendre connaissance de ressources supplémentaires participant à l'enrichissement de ses connaissances. Par exemple, le recours à des prestations externes dans la conception d'un dispositif *e-learning* ou la conception en interne, sujet de débat présenté lors d'un atelier communautaire, incite les participants à consulter d'autres informations (liste des prestataires référencés pour l'entreprise, politique de recours à la prestation externe,...), à contacter d'autres sources (autres chefs de projet internes, éditeurs de logiciels *e-learning*,...), voire à suivre des formations ou des communications internes dédiées à la formation digitale (documents projets spécifiques, outils utilisés dans l'entreprise pour la conception, l'animation, la création de vidéos, de tutoriels,...).

Cette institutionnalisation de l'autoformation est source de tension pour le formateur interne qui suit déjà les directives de l'organisation matière de formation digitale, d'une part par la multiplicité des ressources proposées au regard du temps qu'il peut leur allouer et d'autre part, par une prédéfinition des ressources à consulter, qui sont les mêmes que pour les autres formateurs internes et ne correspondent qu'en partie à ce qu'il recherche lorsqu'il construit un dispositif de formation. En l'occurrence, la question est de savoir si cette « autoformation institutionnalisée » répond à son enjeu de professionnalisation au numérique.

Enfin, dans l'éducation permanente, l'autoformation inscrit « l'autonomie des apprenants comme un de ses objectifs » (Schwartz, 1969) (*ibid.*, p. 44). La mise en place de dispositifs pédagogiques par les organisations dans une démarche d'« autoformation sociale » telle que Philippe Carré la définit en 1992, favoriserait les opportunités d'apprentissages dans l'espace de travail, ce dernier devenant un processus d'apprentissage (Albero, 2000, p. 49).

Dans ce cadre, un chef de projet, nouveau collaborateur dans l'entreprise, est « convié » à prendre connaissance des différentes documentations existantes liés à des projets, des processus, des bonnes pratiques du métier,... ; éléments qu'il lui faudra lui-même trouver via différentes actions telles la consultation d'espaces intranet ou un questionnement auprès de ses nouveaux collègues.

Le formateur interne disposant d'une certaine expérience et autonomie dans ses activités n'hésitera pas non plus à s'appuyer sur ses collègues ou autres pairs afin d'enrichir ses connaissances, notamment auprès d'experts en pédagogie dont les tâches sont similaires (autres chefs de projet) ou complémentaires (chargés de formation en présentiel, développeur de ressources *e-learning*, etc...). Mais si les technologies numériques facilitent les échanges entre pairs et collègues, ces dernières ont également pour objectif de favoriser les apprentissages en offrant de nouvelles modalités et activités pédagogiques.

2.4.1.8. Permettre des opportunités d'apprentissage via les technologies numériques

En cela, la technologie numérique facilite les échanges et les apprentissages des salariés depuis la messagerie électronique et les répertoires de travail partagés jusqu'aux espaces communautaires en ligne et la digitalisation croissante de la formation.

Bernard Blandin précise que ces technologies, « utilisées pour apprendre », sont configurées pour être reliées via les réseaux sous forme de plateformes de gestion des formations *e-learning*, d'outil « web 2.0 » tels que des espaces collaboratifs, voire des « environnements virtuels en 3D » ou des « simulateurs » ; ces technologies étant accessibles via différents supports - téléphones, tablettes ou ordinateurs (Blandin, 2012, p. 15).

Les formateurs internes disposent dès lors de différentes technologies disponibles en fonction des projets qui leur sont confiés. Toutefois, les formateurs disposent, entre les espaces collaboratifs évoqués préalablement (réseaux sociaux d'entreprise, communautés de pratiques) et des technologies coûteuses (de 3D ou de simulation), d'autres technologies sélectionnées selon l'objectif du dispositif et le support (mobile ou fixe). A cet effet, le support mobile répond aux usages des salariés nomades (PC portables, tablettes, téléphones) ou travaillant sur des sites non équipés d'ordinateurs (industrie, environnement,...). Les modules de formation se font dès lors plus courts et de graphisme plus épuré que pour un écran large d'ordinateur fixe. Le support mobile tel que la tablette permet l'affichage de vidéos (parfois interactives) sur de bonnes pratiques « métier » par exemple. Les technologies de commande vocale dans les dispositifs sur téléphones mobiles tout comme la réalité virtuelle deviennent sujets à réflexion pour de nouveaux dispositifs innovants. En définitive, les innovations technologiques conçues pour l'usage du téléphone ou issues du cinéma se trouvent reprises dans des dispositifs de formation, dans une course à l'innovation à laquelle le formateur interne doit prêter attention (dans une veille technologique permanente) mais dont les contraintes budgétaires limitent leur usage dans l'entreprise.

Mais les dispositifs numériques ne suffisent pas à eux seuls à induire des opportunités d'apprentissage. Selon la théorie du « conflit socio-cognitif », le *e-learning* permet de favoriser les apprentissages via des processus modélisés en « présence » selon trois dimensions (présence *cognitive*, *sociale* et *éducative*) dans un groupe d'apprenants à distance modéré par un formateur (Jézégou, 2010, p. 264). La « présence socio-cognitive », via les interactions sociales et transactions au sein d'un groupe inscrit dans une démarche de résolution d'une « situation problématique », facilite le « développement d'une communauté d'apprentissage en ligne » et par là-même des apprentissages. Ceux-ci sont toutefois conditionnés à la présence « socio-affective » d'un climat social facilitateur de ces échanges entre les participants et à la « présence pédagogique » du formateur qui a pour mission de coordonner, d'animer et de modérer les apprenants (*ibid.*, p. 269)

En fait, les apprentissages à distance ne se résument pas une assimilation d'informations destinées à l'apprentissage mais s'insèrent dans un contexte social représenté par le groupe d'apprenants et le formateur accompagnant, au sein du dispositif en ligne. Ces formations à distance doivent dès lors être conçues selon ce schéma de « présence socio-cognitive » tout comme les formateurs internes attendent eux-mêmes de formations en ligne cette même proximité « sociale » bien que virtuelle. Or, la présence en ligne peut également s'inscrire dans la vidéo ou la photo du formateur ou des participants, contribuant ainsi à une « présence virtuelle » rassurante, associée à des échanges via le *chat* ou en classe virtuelle. Ici encore, la technologie aide à l'apprentissage par le renforcement visuel de la présence en ligne.

Bernard Blandin cite les effets de la communication via le numérique, notamment au travers de dispositifs permettant la communication à distance via un ordinateur. Aux effets d'ordre *affectif* (Black, 2003) qui sécurisent les participants par la perception d'une présence en ligne, il associe les effets d'ordre *conatif* qui font référence au « pouvoir d'apprendre » que propose le dispositif, semblant créer d'égales opportunités pour les participants de communiquer (effet *social*) et de renforcer les effets *cognitifs* (Blandin, 2012, pp. 32, 33). Les dispositifs permettent de proposer des débats en ligne (conçus comme des activités pédagogiques) afin de faire émerger des idées ensuite analysées et commentées avec le formateur. Mais les participants qui s'engagent dans le débat peuvent émettre leur avis en toute légitimité par rapport aux autres, ce qui peut différer d'une formation en présentiel où une hiérarchie est parfois présente dans la salle. Enfin, si certains dispositifs autorisent l'usage d'un pseudonyme, dans le cadre de l'entreprise la formation en ligne se base sur les noms réels ; les dispositifs de formation étant conçus prioritairement, voire exclusivement pour les collaborateurs internes à l'organisation.

En conclusion, différentes « offres » d'apprentissages sont proposées aux salariés telles que l'invitation à une *culture d'apprentissage*, l'intégration de *communautés de pratique*, une *autoformation institutionnalisée* ou encore l'usage de *nouvelles technologies numériques* dans la formation, toutes inscrites dans une approche « sociale » de la formation, notamment à distance. Or, si ces « offres » d'apprentissages présentent pour les formateurs internes des points d'attention à prendre en compte dans l'ingénierie de leurs dispositifs de formation, ces dernières constituent d'autant pour eux des opportunités d'apprentissages de professionnalisation au numérique.

Toutefois, au regard de leurs enjeux de professionnalisation, quelles sont les stratégies d'apprentissages que les formateurs internes développent et comment s'engagent-ils dans les opportunités d'apprentissages qu'ils perçoivent dans leurs organisations respectives ?

2.4.2. Apprentissages des formateurs – stratégies individuelles et engagement dans les apprentissages

2.4.2.1. Stratégies des formateurs en termes de « cultures de formation »

Selon Richard Wittorski, les formateurs s'inscrivent dans différentes « voies de professionnalisation » (Wittorski, 2009, p. 71), recourant à cinq « cultures de formation » : *sur le tas* (logique de l'action), *magistrale* (logique de l'intégration/assimilation), *alternée* (logique de réflexion et de l'action), *tutorée* (logique de la traduction culturelle par rapport à l'action), de *l'analyse de pratiques* (logique de la réflexion sur et pour l'action). L'écriture d'un livre professionnel ou l'opportunité d'intervenir dans des conférences et d'y rencontrer des pairs sont autant d'actions que les formateurs inscrivent dans l'une ou plusieurs de ces « cultures de formation ».

En l'occurrence, nous pouvons considérer que les formateurs internes de notre panel mobilisent tout ou partie de ces stratégies de professionnalisation, en associant des apprentissages *sur le tas* (dans la pratique d'une nouvelle activité pédagogique), *magistrale* (en suivant une formation axée sur un mode de transmission d'informations descendantes), *alternée* (en appliquant des informations théoriques telles que les avantages d'un outil « auteur » de conception de module *e-learning* puis en l'expérimentant en situation réelle), *tutorée* (via l'accompagnement du formateur de leur cursus de formation *blended*) et enfin *d'analyse de pratiques* (en échangeant avec le groupe d'autres formateurs et en comparant leurs pratiques). Toutefois, nous pensons que leurs stratégies d'apprentissages de professionnalisation au numérique recouvrent d'autres logiques d'apprentissages liées à leur parcours et représentations identitaires, contextes, enjeux et contraintes organisationnelles et professionnelles mais surtout relatives aux opportunités d'apprentissages et à la culture d'entreprise qu'ils identifient dans leurs environnements de travail, ainsi que l'analyse du corpus les restitue dans les chapitres quatre et cinq.

2.4.2.2. Stratégies des formateurs en termes d'apprentissage social et de communautés de pratique

Des apprentissages formels académiques (issus de l'école, de l'institution), aux apprentissages non-formels (dispositifs de formation imposés/proposés par les organisations à leurs salariés), jusqu'aux apprentissages informels (apprentissage sociaux, communautaires, expérientiels, situés), les apprentissages sont omniprésents, mobilisés ou non, consciemment ou pas par les salariés des organisations. Ils s'offrent dans le cadre d'opportunités d'apprentissages que les organisations mettent en place de manière institutionnalisée (formations métier, réseaux sociaux internes, ateliers favorisant les interactions,...). Au sens social, les individus naviguent au sein d'une « constellation de communautés de pratique » (organisationnelle, familiale, professionnelle,...). Par leurs actions de *participation* (interactions entre pairs,...) et les éléments de *réification* (documents, procédures,...) auxquels ils ont accès, ils s'inscrivent dans un « engagement mutuel », une « entreprise commune » et un « répertoire partagé » (Wenger, 2005, p. 82).

Les communautés de pratique peuvent ainsi « être considérées comme des histoires partagées d'apprentissage » dans lesquelles la *participation* comme la *réification* sont « formes de mémorisation et sources de continuité et de discontinuité » (*ibid.*, p. 97). Les individus détiennent un pouvoir de *participation* (autorité personnelle, discrimination systématique,...) et de *réification* (autorité institutionnelle, interprétations, statistiques,...) qui leurs permettent d'agir sur une pratique (*ibid.*, p. 102).

Les formateurs internes qui s'engagent dans une communauté (telle que celle des formateurs internes occasionnels ou permanents) participent dans le même temps à d'autres communautés de pratique (réseau des chefs de projet *e-learning*, communauté des utilisateurs d'un outil auteur). Toutefois, au-delà d'un engagement entre les participants et les communautés, ces dernières impliquent un objectif collectif (partager les savoirs sur les technologies *e-learning*, valoriser les initiatives de formation mixtes,...) ainsi que l'usage d'un langage commun (termes désignant les modalités tels que le *mobile learning*, une plateforme *LMS*,...). Leurs apprentissages se définissent par « un engagement dans la participation à la création d'une pratique durable ».

Les *processus* adoptés dans la pratique concernent une « évolution des formes d'engagement mutuel », une « gestion de leur entreprise » et un « développement des répertoires, styles et discours » (*ibid.*, p. 106) que tout nouveau venu ou nouvelle idée pourra remettre en cause sans pour autant que le processus d'apprentissage de la communauté de pratique en soit modifié (*ibid.*, p. 113).

En cela, les apprentissages issus d'une participation à une communauté de pratique ne sont pas acquis d'emblée. Un formateur nouvel arrivant dans une communauté se confrontera aux attendus du collectif et aux règles de fonctionnement établis, même si son entrée permet de faire évoluer les apprentissages de la communauté et ses propres apprentissages en retour.

Etienne Wenger souligne notamment « l'effet combiné local-global » dans lequel s'inscrit l'individu dans un contexte de communauté de pratique, notamment dans son identité *sociale, négociée, vécue* et dans lequel il développe un « processus d'apprentissage » qui lie le passé, le présent et le futur (*ibid.*, p. 181). En effet, un nouvel arrivant s'appuiera sur son expertise antérieure à la communauté (formateur en présentiel par exemple) tout en se projetant dans une « après-communauté » (chef de projet *e-learning*) ; la communauté n'ayant dans ce cas qu'une fonction temporaire dans le processus d'apprentissage individuel du formateur interne tout en participant aux apprentissages collectifs, en continuité, au sein de la communauté.

Pour Jean Lave, l'apprentissage est un phénomène social où l'individu passe d'une « participation périphérique légitime » à une « pleine participation » au sein d'une « communauté de pratique », en lien avec un processus de changement d'identité par l'appartenance et la maîtrise au sens culturel et organisationnel de cette communauté (Lave, 1991, p. 220).

En définitive, le formateur interne prend de l'assurance au fur et à mesure de ses apprentissages de professionnalisation au numérique, ce qui l'incite à participer pleinement à la communauté et à partager son expertise avec les autres membres, notamment novices sur certains sujets. Mais le formateur peut également rester en *périphérie* de la communauté s'il ne souhaite pas s'investir plus avant, notamment sur un « usage » ponctuel des ressources de la communauté.

2.4.2.3. Stratégies des formateurs en termes d'apprentissage organisationnel

Si selon des théoriciens de l'apprentissage organisationnel tels qu'Argyris et Schön (1978), l'individu semble être à la source de l'apprentissage organisationnel par *l'interaction* avec son environnement et sa *socialisation* (Fillol, 2009, p. 53), il est amené à « adopter une attitude 'transparente' ». Cette notion *d'extériorisation* s'inscrit également dans les travaux de Nonaka et Takeuchi (1991, 1995) comme l'une des quatre étapes clés de l'apprentissage organisationnel, au côté de la *socialisation*, la combinaison *connaissances explicites et nouvelles* et *l'intériorisation* qui finalement « transforme l'explicite en tacite » (Fillol, 2009, p. 59).

En l'occurrence, les stratégies interactionnelles que les formateurs internes développent avec des pairs formateurs dans et hors leur organisation conduisent à extérioriser (par un état des lieux de bonnes pratiques issus du collectif) puis à intérioriser les connaissances qui se transforment dès lors en apprentissages (en expérimentant certaines bonnes pratiques pédagogiques que le formateur sélectionne pour lui-même). Si certaines pratiques sont adoptées par le collectif, elles deviennent alors « tacites » et n'ont plus besoin d'être explicitées (l'usage d'un format de vidéo MP4 dans les dispositifs, la norme SCORM liée aux modules *e-learning*, ...).

2.4.2.4. Stratégies des formateurs en termes d'apprentissages autonomes

Le concept de *l'autoformation*, apparu dans les années 1970 devient officiel lorsque le CEREQ l'utilise pour analyser la formation continue en entreprise (Moisan, 2010, p. 17). A côté de ce concept « officiel », Brigitte Albero présente cette notion *d'autoformation* comme un « ensemble de processus par lequel un sujet est placé en situation d'orienter, organiser, contrôler ses apprentissages et son développement » (Albero, Autoformation, 2014, p. 45).

Cette démarche d'apprentissage autonome que l'on pourrait identifier comme une stratégie individuelle d'acquérir de nouvelles connaissances dans une optique de professionnalisation s'inscrit nécessairement pour les formateurs dans un environnement social (pairs, collègues, autres formateurs), pédagogique (dispositifs facilitateurs d'autodidaxie) et organisationnel (opportunités d'accès via l'espace de travail dans l'entreprise, temps dédié,...).

En ce sens, l'autoformation peut être à la fois identifiée sous une forme normalisée, construite et proposée par l'organisation mais également par le fait que « l'apprenant exerce la responsabilité de son apprentissage » (Moisan, 2010). Les stratégies sont alors de deux sortes pour les formateurs internes : s'engager dans une autoformation « normalisée » (en consultant les ressources mises à disposition par la communauté des formateurs) ou dans une autoformation « choisie » (en sélectionnant des ressources leur permettant de développer d'autres apprentissages tels que des techniques de capture vidéo par exemple). Nous pouvons même penser que les formateurs internes naviguent entre ces deux modes d'autoformation en fonction de leurs objectifs d'apprentissages de professionnalisation au numérique.

Les « accès à la connaissance » se caractérisent selon quatre *modes* : la connaissance *par soi* (autoformation *intégrale*), la connaissance *avec et par les autres* (autoformation *sociale*), la connaissance *de soi* (autoformation *existentielle*) et la connaissance *par les dispositifs et l'enseignement* (*ibid.*, p. 21). A l'*autodidaxie*, mode d'autoformation entièrement géré par l'apprenant même dans « sa conduite et ses modalités », s'ajoutent les « apprentissages quotidiens » (Brougère & Ulmann, 2009), ce que Pain nommait « éducation informelle » (*ibid.*, p. 22).

Ceci implique pour les formateurs internes une complémentarité entre les apprentissages qu'ils effectuent dans leurs environnements de travail en expérimentant une nouvelle modalité pédagogique et les apprentissages en autodidaxie qu'ils « vont chercher » (le formateur qui interagit délibérément avec d'autres formateurs sur une pratique pédagogique innovante cherche stratégiquement à accéder à des connaissances par « confrontation » d'idées et de retours d'expériences).

Selon Knowles (1975, p. 18), l'*apprentissage autodirigé* se définit comme « un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, de déterminer leurs besoins de formation, de recenser les ressources humaines et matérielles à la formation, de sélectionner et de mettre en œuvre les stratégies de formation adéquates, d'évaluer les résultats de leur formation » (Jézégou, 2008, p. 344). Si l'apprentissage autodirigé ne se réduit pas à la dimension psychologique de l'*autodirection* de l'apprenant, celui-ci influence par sa *motivation* et son *autorégulation* le dispositif de formation dans lequel il s'inscrit ainsi que ses apprentissages (*ibid.*, p. 346).

En définitive, le formateur interne construit ses apprentissages de professionnalisation en développant des stratégies sociales (de socialisation, d'interactions), des stratégies formatives (il choisit ses ressources de formation sur des sujets sélectionnés par lui-même, en fonction d'objectifs qu'il se fixe à court ou long terme, et qu'il adapte en fonction de ses besoins).

Selon Crosnefroy (2010), l'autorégulation se décline pour le « participant actif » selon des stratégies positives : *cognitives et méta-cognitives* (de « traitement » informationnel), *volitionnelles* (de contrôle du but, de l'émotion et du contexte d'apprentissage), et *négatives* telles que la « stratégie défensive » liée à « l'estime de soi » (Carré, Moisan, & Poisson, 2010, p. 149). En l'occurrence, la stratégie « négative » apparaît chez les formateurs internes quand ils sélectionnent certains contacts avec qui ils souhaitent échanger, au détriment d'autres individus qui souhaiteraient être sollicités. De ce fait, les formateurs choisissent avec qui ils interagissent et sur quels sujets.

En psychologie cognitive, Philippe Carré identifie quatre scénarios d'apprentissages - entre motivation et régulation - liés à *l'autodétermination* (autoformation dirigée par l'apprenant). L'apprentissage *autodirigé* se rapporte à des cas d'apprentissages professionnels informels (Carré et Charbonnier, 2003) – double agentivité dans l'acte d'apprendre. L'apprentissage *autorégulé contraint* s'inscrit dans des tâches d'apprentissage imposées par un responsable. L'apprentissage *volontaire régulé par délégation* concerne un projet dont les objectifs ont été choisis par l'apprenant mais qui est régulé par une autorité extérieure (ex : adultes à l'université). Enfin, l'apprentissage est *dirigé* quand l'agentivité ne porte ni sur les buts ni sur les moyens d'apprentissage. (Carré, Moisan, & Poisson, 2010).

En l'occurrence, les formateurs internes s'inscrivent à la fois dans des apprentissages *autodirigés* (ils échangent avec les autres) et *autorégulés* (ils doivent par exemple appréhender la démarche de projet Agile s'ils sont amenés à concevoir des contenus pédagogiques sur ce sujet ou à travailler de manière itérative tout comme ils sont amenés à expérimenter de nouvelles modalités pédagogiques - classes virtuelles, communautés en ligne, plateformes LMS,... - dont les accès sont encadrés ou limités par d'autres entités de l'entreprise telles que la direction informatique ou la communication interne).

2.4.2.5. Stratégies d'apprentissages via les technologies numériques

Si Hague et Logan (2009) positionnent l'usage du numérique comme favorisant les « apprentissages informels, l'autorégulation et l'autodirection des apprentissages », les dispositifs digitaux offrent à l'individu le contrôle de ses apprentissages en termes de temps, lieu et contenu (Blandin, 2012, p. 34).

Toutefois, en fonction des contextes et des aspects communicationnels des apprenants, le contrôle de ces apprentissages s'inscrit dans une action (*perceived control*). Le contrôle serait donc perçu par les apprenants au même titre que ce que Jacquinet-Delaunay nomme le « sentiment de présence » (*ibid.*, p. 42). Dans le cas des formateurs qui suivent le cursus de Chef de projet *blended learning*, ces derniers contrôlent leurs parcours d'apprentissages en fonction des modalités qu'ils choisissent ou non de suivre (cours à distance sur des thématiques liées à l'ingénierie *e-learning*, forum technique, regroupements en présentiel ou en classes virtuelles). Ces e-formateurs sont effectivement conscients du contrôle qu'ils exercent sur leurs parcours d'apprentissages. Cependant, certaines stratégies sélectives (choisir la formule de formation « tout à distance » par manque de disponibilité pour voyager, ne visionner que quelques vidéos pédagogiques par manque de temps dédié, ne pas utiliser le forum par manque d'appétence,...) sous-entend une adaptation de ce contrôle dans les apprentissages en lien avec leurs contraintes organisationnelles et personnelles. Bien que le développement de la communication, voire l'émergence de « communautés d'apprentissages » (Black, 2003) permet aux participants utilisant un dispositif de communication asynchrone médié par ordinateur de développer leurs apprentissages, la situation de travail semble rester le lieu d'échange principal (Conrad, 2008). Les processus de socialisation en marge de ces apprentissages, qu'ils soient en ligne ou dans la situation de travail complète cette « présence sociale » favorisant les « impacts cognitifs » (Black, 2003).

Selon Garrison et Anderson (2003), dans le cadre de « communautés d'apprentissage » virtuelles, cette *présence sociale*, favorisée par les apprenants via des interactions entre eux et avec le formateur, s'associe à la *présence cognitive* par laquelle les apprenants construisent et donnent du sens via « la réflexion et le dialogue » (Jézégou, 2008, p. 353). En résumé, les apprentissages via des dispositifs asynchrones (forum par exemple) s'enrichissent au travers d'interactions synchrones (*chat*, échanges sur une pratique, une technologie,...).

Enfin, l'« expérience d'apprentissage » ou « expérience d'une mise en situation d'apprendre » telle que Bernard Blandin nous la présente, fait référence aux interactions entre participants d'un dispositif numérique ainsi qu'à leurs « stratégies de participation ou d'évitement » (Blandin, 2012, p. 25). En l'occurrence, que la situation d'apprentissage se présente dans le cadre d'un dispositif numérique ou physique, la proposition de participation reste liée à la stratégie du participant : un formateur interne peut se limiter à ne transmettre que quelques bonnes pratiques pédagogiques, voire n'en communiquer aucune, en fonction de sa résistance à partager ses connaissances avec ses pairs.

2.5. Conclusion - Une étude de cas pour appréhender les enjeux et apprentissages des formateurs

Ce chapitre évoque deux dualités : d'une part les enjeux des organisations à gérer et à capitaliser les connaissances tandis que les formateurs cherchent à faire évoluer leurs activités professionnelles et d'autre part, les stratégies d'apprentissages que les formateurs mettent en place au regard des « offres d'apprentissages » que les organisations leur « proposent ». Or, si leurs enjeux diffèrent, les organisations et les formateurs s'entendent sur une démarche de professionnalisation des activités de formation au numérique. Toutefois, il ressort que les apprentissages de professionnalisation s'inscrivent dans une démarche collective au niveau de l'organisation. L'organisation incite les formateurs à participer à des activités favorisant les interactions (telles que des ateliers de réflexion thématiques, l'accès à des réseaux sociaux d'entreprise, l'émergence des communautés de pratique,...), autant d'opportunités d'apprentissages dans lesquelles le formateur s'engage ou qu'il contourne en développant des stratégies en regard (profiter d'une communauté le temps d'acquérir de nouvelles connaissances ou d'identifier des personnes-ressources) ou alternatives (en développant un processus d'autoformation « piloté » vis-à-vis d'une démarche d'autoformation « institutionnalisée ») afin d'enrichir ses apprentissages individuels. A l'issue de ce chapitre, nous pensons que ces différentes opportunités d'apprentissages sont soumises aux contextes et contraintes organisationnels et professionnels des formateurs internes (en fonction d'une culture d'entreprise « apprenante », d'un périmètre d'activité international ou national de l'organisation, d'un déploiement global d'une politique de digitalisation,...) tout autant que les stratégies d'apprentissages des formateurs (relatives aux types d'organisation et à l'autonomie qui est la leur dans leurs activités comme dans la gestion de leurs apprentissages individuels).

Toutefois, si ce chapitre évoque les théories autour des apprentissages organisationnels, sociaux et autonomes, nous apportant une compréhension globale des phénomènes d'apprentissages dans les organisations, il ne communique que quelques exemples d'opportunités et de stratégies d'apprentissages au regard des enjeux de digitalisation de la formation et d'une professionnalisation au numérique. En cela, le terrain de recherche que nous avons identifié nous permet d'affiner ces premiers constats et de préciser quels sont concrètement les enjeux, les opportunités et les stratégies d'apprentissages de quatre groupes de formateurs engagés dans un cursus de formation de professionnalisation à la formation digitale.

3. Troisième chapitre : L'étude de cas des e-formateurs, le terrain et son protocole de recueil et d'analyse des données

3.1. Introduction – L'étude de cas des e-formateurs

Ainsi que nous l'avons évoqué dans notre premier chapitre, notre questionnement porte sur les enjeux, opportunités et stratégies d'apprentissages de formateurs d'adultes travaillant dans des organisations et se formant aux nouvelles technologies. Nous avons particulièrement sélectionné notre terrain constitué d'un cursus de formation de formateurs d'adultes aux nouvelles technologies au regard des transformations auxquelles leurs organisations sont confrontées, notamment au regard des politiques de digitalisation rappelées dans le chapitre précédent.

Nous évoquons tout d'abord dans ce chapitre méthodologique le cheminement d'accès au terrain constitué d'un dispositif de formation de Chef de projet de formation mixte présentiel/distanciel, dit *blended* au regard de notre problématique. Nous abordons ensuite ce dispositif de formation dans ses objectifs et modalités pédagogiques en nous appuyant à la fois sur le discours du formateur animant le cursus de Chef de projet *Blended* et sur ceux des quatre groupes d'e-formateurs qui y participent. Nous décrivons enfin notre protocole de recueil et d'analyse de données dont la démarche s'inspire de la méthodologie de l'étude de cas (Albarello, 2011) et de celle de l'analyse des données qualitatives (Miles & Huberman, 2003).

3.2. Le dispositif de chef de projet *blended* - un terrain hétérogène et spécifique

Notre première hypothèse pose une tension entre les enjeux organisationnels et individuels de formateurs dans une démarche de professionnalisation au numérique. Notre étude implique en conséquence d'approcher des formateurs issus d'organisations différentes à des fins de comparaison.

Il importait d'approcher les différentes stratégies d'apprentissages d'une population de formateur dans un contexte de formation professionnalisante au numérique, et ce, en dehors de l'organisation à laquelle nous appartenions, à la fois pour permettre une analyse de contextes organisationnels distincts mais surtout pour conserver une autonomie et une objectivité dans l'activité de recherche. A l'issue d'une sélection de plusieurs cursus de formation digitale, certains ne présentaient pas une temporalité suffisante pour que les formateurs s'inscrivent pleinement dans une démarche de professionnalisation au numérique.

Or, un organisme de formation proposait un dispositif suffisamment long (entre trois et cinq mois), assez complet car axé sur tous les aspects d'ingénierie et de technologie en e-formation et regroupant des formateurs issus d'entreprises distinctes. Afin d'accéder à cette opportunité d'étudier un terrain *intrasite* (Albarello, 2011, p. 38), nous avons contacté le directeur de cet organisme, que nous connaissions dans le cadre de nos activités de chef de projet *e-learning*, et qui a autorisé l'accès à ce terrain dans le cadre de notre recherche. Dès lors, une rencontre avec le formateur accompagnant les futurs e-formateurs a facilité tant la compréhension du contexte et des enjeux des participants qu'une prise de contact avec dix-huit formateurs, répartis sur quatre groupes, inscrits au cursus en ingénierie de formation *e-learning* entre 2013 et 2016 dans l'objectif d'acquérir les compétences de Chef de Projet de formation *blended*. En fait, l'accès à des terrains de recherche identifiés comme étant pertinents pour l'étude s'avère difficile pour le doctorant et nécessite des appuis notamment dans sa sphère professionnelle. Cela pose également la question du positionnement du doctorant vis-à-vis de son terrain, entre statut de chercheur et statut de formateur.

3.2.1. Qu'est-ce qu'un Chef de projet *blended* ?

La fonction de Chef de projet *blended* est complexe et s'inscrit dans la multimodalité ainsi qu'évoqué dans le chapitre précédent. Si comme l'affirme Marc Dennery, co-fondateur et directeur associé de C.-CAMPUS, « Avec la généralisation du *digital learning* et des approches de certification suite à la loi du 5 Mars 2014, l'ingénierie de demain sera multimodale et certifiante. », le Chef de projet *blended* doit donc être à même de proposer une ingénierie de « formation multimodale », articulant plusieurs modalités synchrones et asynchrones dans une démarche d'ingénierie globale en trois étapes.

Tout d'abord, la compréhension du contexte, l'analyse des besoins et des risques (*ingénierie de diagnostic*) ne se focalise plus uniquement sur le commanditaire mais prend en compte les besoins, enjeux et contraintes des autres acteurs : responsables formation, apprenants et managers (Dennery, 2016, p. 459) (*ibid.*, p. 474). Ensuite, la conception du dispositif (*ingénierie de parcours*) s'intéresse à la fois à « l'hybridation pédagogique » (proposition de complémentarité du dispositif incluant du présentiel et du distanciel, sur un mode dit « *blended* ») et à « l'industrialisation de la personnalisation » (proposition de parcours personnalisé facilitateur d'apprentissage pour l'apprenant tout en intégrant une dimension collective) (*ibid.*, p. 475). En cela, le dispositif de formation de Chef de projet *blended*, objet de notre analyse, forme les e-formateurs à cette *hybridation* (l'e-formateur est accompagné dans la conception de son dispositif au choix des modalités synchrones et asynchrones) tout en la proposant (les e-formateurs ont à leur disposition différentes modalités pédagogiques qu'ils choisissent d'utiliser ou non telles que les classes virtuelles, les regroupements en présentiel, le forum, les vidéos en ligne,...).

Enfin l'approche évaluative, renforcée depuis la loi sur la certification (*ingénierie de déploiement*) sous-entend des compétences en communication dans l'animation de la gestion du projet ainsi que sur les phases de déploiement auprès des parties prenantes du projet de formation (planification des comités de pilotage du projet, plan de communication pour le lancement et l'évaluation du dispositif, tutorat d'accompagnement au changement auprès des apprenants pré et post formation,...) (*ibid.*, p. 487). En l'occurrence, les e-formateurs sont formés à ces aspects de gestion de projet via la production des livrables associés (cahier des charges, planning du projet, plan de tutorat et de communication,...) qu'ils adaptent à leur contexte professionnel.

Dans le dispositif de formation *blended*, l'e-formateur, qui travaille à la conception de son projet de formation organisationnel, expérimente en tant qu'apprenant les trois dimensions définies par Philippe Carré, la *dimension affective* au regard de son appétence à des activités pédagogiques (regarder une vidéo à distance, suivre une session d'accompagnement en classe virtuelle ou en présentiel,...), la *dimension cognitive* selon ses « compétences d'apprentissage autodirigé » (s'organiser pour visionner les cours en ligne avant le regroupement, demander de l'aide au tuteur suite à une difficulté sur le projet,...), la *dimension conative* en fonction de sa capacité à mettre en œuvre les acquis de la formation dans son projet professionnel (rédaction de livrables présentés en *e-learning*,...) (*ibid.*, p. 466).

3.2.2. Un dispositif de formation *mixte* pour des Chefs de projet *mixtes*

Le dispositif de formation *blended* auquel les e-formateurs participent est donc un cursus de formation en ingénierie techno-pédagogique de 60 à 120 heures, proposant une pédagogie en ligne (vidéos et exercices), qui s'appuie sur l'accompagnement (en regroupements présentiels et/ou points téléphoniques et classes virtuelles) d'un formateur sur un projet de mise en place d'un projet de formation utilisant les nouvelles technologies et qui conduit après une soutenance orale auprès d'un jury de professionnels à une certification de « Gestion de projet *blended learning* » telle qu'inscrite à la CNCP sous le numéro 1368 (Commission Nationale des Certifications Professionnelles).

Ce cursus de formation, nécessitant en prérequis des connaissances et compétences pédagogiques en milieu organisationnel ainsi qu'un projet de formation professionnel à réaliser, s'adresse exclusivement à des professionnels de la formation (formateurs, chefs de projet formation, ingénieurs ou responsables pédagogiques,...); ce groupe professionnel faisant précisément l'objet de notre recherche.

3.2.3. Des objectifs de compétences transverses en « e-formation »

Les compétences sur lesquelles ce dispositif de formation est axé porte sur les différents aspects d'un projet de formation *blended learning*, tant sur le pilotage de projet et l'ingénierie de formation que dans la conception et production des ressources, dans une démarche d'intégration du dispositif dans l'environnement digital et technique organisationnel du futur e-formateur. Ce dernier est donc amené durant le cursus de formation à endosser les différents rôles tels que chef de projet formation, ingénieur techno-pédagogique ou concepteur, dans le cadre d'un projet réel qu'il doit déployer au sein de son entreprise ou dans une optique de prestation auprès d'autres organisations.

Ce positionnement transverse est dès lors destiné à faciliter sa compréhension des besoins d'un commanditaire, les problématiques et contraintes d'un projet de formation mais également à mieux appréhender les échanges avec les différents acteurs (hiérarchie, maîtrise d'ouvrage, informatique, communication interne, autres formateurs,...) qui font partie de son environnement tant organisationnel que professionnel.

Des verbatims sélectionnés dans les discours des e-formateurs – présentés dans cette thèse en italiques - permettent d'illustrer nos propos. L'un des formateurs du cursus *blended* évoque notamment cet aspect transversal au travers de son projet de dispositif digital :

« *Pour pouvoir réaliser ça, il faut mettre en place l'acquisition d'un LMS et l'acquisition d'un LCMS.* » « *Plus toutes les formations associées à l'utilisation etc... Donc, là on est en phase d'appel d'offre pour l'acquisition de ces outils.* »,
E-formateur, entretien EF4 - Cursus Septembre 2013.

En l'occurrence, pour la mise en place d'un LMS et d'un LCMS¹⁴, outils de gestion des apprenants et d'hébergement du dispositif à distance, l'e-formateur va devoir négocier avec les organismes prestataires - rédiger et analyser les réponses aux appels d'offres - mais également travailler avec la Direction des Systèmes d'Information de son organisation. En cela, l'e-formateur est à l'interface de différentes fonctions (les organismes de prestation de formation, la direction informatique, la direction des achats, la direction des ressources humaines,...). Il doit ainsi gérer des contraintes très diverses ainsi que des problèmes complexes liés à la technologie (gestion de plateformes LMS) et à l'ingénierie pédagogique (gestion de projet de dispositif mixte présentiel/distanciel).

3.2.4. Une certification en fin de parcours en deux temps

Les compétences travaillées au cours du cursus de formation de trois mois (prolongé à cinq mois après 2015) font l'objet à l'issue du dispositif d'une certification telle que référencées par l'organisme de formation concerné :

- Le Bloc 1 – « Ingénierie de formation d'un projet de formation *blended learning* » regroupe l'analyse, la conception, la réalisation et l'évaluation d'un dispositif de formation
- Le Bloc 2 – « Conception et production des ressources de formation distancielles asynchrones d'un dispositif *blended learning* » regroupe la conception et la production des ressources
- Le Bloc 3 – « Gestion des différentes phases d'un projet de formation *blended learning* » regroupe le cadrage, le pilotage et le suivi du projet.

¹⁴ LMS : Learning Management System – LCMS : Learning Content Management System

La certification se déroule en plusieurs phases :

- via une évaluation des connaissances au travers d'un quiz fourni aux apprenants en ligne ;
- via une présentation orale de 20 mn du projet suivie d'échanges avec un jury composé de professionnels et d'un représentant de l'organisme de formation ;
- via la mise à disposition des ressources produites sur le site internet de l'organisme de formation (cahier des charges, planning du projet, scénario pédagogique, *storyboard*¹⁵, plan de tutorat, de communication, module *e-learning*, cahier des charges LMS, fiche d'évaluation du dispositif,...).

Cette certification est très attendue, ainsi que l'exprime cette e-formatrice, qui, même si elle se place plutôt au niveau « macro » de son organisation, y trouve un enjeu :

E-formateur: « Oui, ben... l'opportunité d'avoir une formation qui est financée et de prendre en responsabilité également. »

Chercheur: « Et le fait qu'elle soit certifiante, car il y a une certification de l'organisme, pour vous c'est important ? »

E-formateur: « Ah oui. Surtout en tant qu'école. Oui, c'est très important, surtout avec la réforme...»,

E-formateur, entretien EF16 – Cursus Janvier 2015.

En l'occurrence, la certification qu'apporte le cursus de Chef de projet *blended learning* est primordiale pour les formateurs car étant référencée au RNCP, elle est gage d'une reconnaissance par les employeurs de compétences en techno-pédagogie. Ces profils de chefs de projet en formation digitale étant recherchés sur le marché du travail, les e-formateurs attendent de leurs organisations une reconnaissance de leurs compétences ou se projettent dans une future évolution professionnelle. Mais dans le cas de cette formatrice, la certification est un gage de qualité des intervenants de son école de formation d'adultes ; qualité qu'il est nécessaire de justifier vis-à-vis de la dernière réforme de la formation professionnelle.

¹⁵ *Storyboard* : Document qui accompagne le scénario pédagogique. Il est constitué d'une suite de dessins correspondant chacun à un plan permettant de visualiser le découpage du module de formation

3.2.5. Une temporalité facilitatrice des apprentissages

Ce cursus de formation présente des spécificités par rapport à d'autres formations similaires, notamment au niveau de la durée du dispositif de trois mois puis cinq mois à partir de fin 2015. Selon les e-formateurs, cette durée a joué dans leur choix de participer au cursus *blended* observé car elle s'adaptait en tout ou partie à la durée de vie de leur projet organisationnel de formation. Pour l'une des formatrices, une formation plus longue de type universitaire n'était pas envisageable. Pour une autre ayant participé à une session courte de quelques jours proposée par un autre organisme de formation, la prestation n'était pas adaptée à son attente car elle restait trop généraliste.

Il en ressort que la temporalité en alternance du cursus *blended* de cours en ligne et de projet tutoré aide à un apprentissage progressif tant sur le plan théorique (acquisition du vocabulaire du *e-learning* par exemple) que pratique (conception de modules de formation *e-learning* notamment) ainsi qu'en témoigne cette formatrice :

Chercheur : « D'accord, et quand vous êtes arrivée dans le groupe, vous vous sentiez un peu perdue au départ parce qu'il vous manquait du vocabulaire ? »

E-formateur : « Oui, c'est là que j'ai eu un petit plus de mal. C'est-à-dire que la première semaine de regroupement, donc c'était la deuxième semaine de formation, effectivement y'avait pas mal de choses à affiner. »,

E-formateur, entretien EF16 – Cursus Janvier 2015.

En fait, la proposition de formation du dispositif de Chef de projet *blended* est diversifiée, entre du présentiel et du distanciel, des activités synchrones et asynchrones. En conséquence, les e-formateurs ont besoin d'un certain temps d'adaptation pour se sentir à l'aise avec ces différentes modalités, tout autant qu'avec les nouvelles connaissances à intégrer, d'autant plus si la formation digitale leur est inconnue jusqu'à lors. Lors du premier regroupement, les e-formateurs mesurent l'écart entre les connaissances à acquérir vis-à-vis du programme proposé. Toutefois, ces propositions peuvent être vues par ces derniers comme des opportunités d'apprentissage de professionnalisation au numérique.

3.2.6. Une flexibilité dans les modalités de formation

Le choix par le participant de la modalité de suivi des cours et sessions d'accompagnement du dispositif de formation, en tout à distance ou mixte, est pour ce dernier un élément important, lui permettant de concilier le temps dédié aux apprentissages et à la réalisation de son projet professionnel dans le cadre de ce dispositif avec son temps de travail. La flexibilité du dispositif en ligne permet aux apprenants de disposer de différentes ressources telles que des vidéos à visionner en ligne et de différents outils comme un forum ou des classes virtuelles proposées par le formateur du cursus pour un tutorat individualisé ou de groupe.

Les participants ayant opté pour les regroupements sur un site parisien disposent de 60 heures supplémentaires par rapport au dispositif entièrement en ligne, répartis entre cours pédagogiques et heures d'accompagnement personnalisé par le formateur référent tout au long du dispositif.

Pour certains participants, la décision de suivre un dispositif mixte, incluant une participation à des regroupements en présentiel s'imposait. Dans cet extrait, le participant fait notamment référence à son expérience professionnelle en tant que formateur pour justifier son choix du dispositif avec regroupements en présentiel en tant qu'apprenant :

Chercheur: « Donc, vous avez choisi d'être en présentiel au moins pour... »

E-formateur: « Oui. Il y avait les deux choix. Du full e-learning... Non, non, moi, j'avais besoin du présentiel parce que je crois au présentiel de toute façon parce que j'en fais depuis des années, moi, je suis... »

Chercheur: « Oui ? Vous ne pensiez pas faire ça à distance ? »

E-formateur: « Pour moi non, c'est pas possible. C'est pas possible. »

Entretien E-formateur EF6 – Cursus Avril 2014.

Pour d'autres, la possibilité d'un suivi « tout à distance » s'inscrivait dans des problématiques de temps et de financement :

« Voilà donc le 100 % distance, c'était quand même plus simple parce que voilà, y'avait pas de... de blocage sur les dates et effectivement, il y avait l'aspect comme c'était moi qui finançais que...que - comment dire heu... que c'était moins cher aussi. »,

Entretien E-formateur EF23 – Cursus Septembre 2016.

En effet, cette formatrice qui finançait elle-même sa formation, n'ayant pu obtenir de prise en charge par les organismes référents, a suivi le dispositif de formation à la e-formation selon la formule « tout à distance », pour des raisons de coûts (le formateur du cursus n'intervenant qu'en ligne d'où un coût de prestation réduit par rapport à la formule incluant du présentiel) mais également en fonction d'une situation de départ de son entreprise et d'absence de visibilité sur sa disponibilité au regard des dates de présentiel du cursus imposées aux participants.

3.2.7. Des groupes réduits pour un accompagnement individualisé

Les regroupements en présentiel dans le dispositif de formation *blended* sont à effectifs très réduits, entre trois et six personnes ; au contraire du dispositif à distance qui comprend plus de participants, sans dépasser une quinzaine en formule tout à distance. Ce chiffre, s'il facilite un tutorat quasiment individuel par le formateur du cursus, est prévu pour permettre les interactions entre pairs autour de problématiques communes telles que les méthodes de gestion de projet d'un dispositif d'e-formation ou encore les outils de conceptions *e-learning* utilisés sur le marché. Cette démarche repose sur des *tâches collaboratives* (réflexion en ateliers sur les points évoqués) facilitatrice d'échanges dans le groupe (Henri, 2010, p. 171) au regard des connaissances préalables de chaque participant et des difficultés rencontrées dans la mise en place de leurs projets respectifs.

En l'occurrence, cette formatrice identifie des attentes pédagogiques différentes au sein du groupe des e-formateurs qu'elle retrouve en classe virtuelle :

« Oui, il y en a certains qui sont plus avancés, qui sont déjà dans un service et ils y en a qui sont sur d'autres problématiques. Je pense notamment à une personne avec qui je suis, qui elle est carrément sur la mise en place de tout... tout le service, quoi. Enfin, elle est sur un truc complètement... Je veux dire, où il y beaucoup de structure, beaucoup à mettre en place mais carrément aussi les formations présentiel, donc, elle est vraiment sur quelque chose de beaucoup plus global, donc, voilà, on est tous sur des... je dirais... sur des demandes ou sur des projets qui ne sont pas forcément mais qui ont en commun par contre du blended learning ou en commun d'être sur les mêmes outils, donc c'est très intéressant, ça. On a une matière commune, en fait. »

E-formateur, entretien EF9 – Cursus Avril 2014.

Ici, la formatrice évoque des projets de dispositifs ayant en commun un aspect *blended* dans des contextes différents. Toutefois, les outils utilisés (outil auteur, plateforme LMS,...) étant identifiés comme étant similaires, une connexion se crée entre les participants de ce groupe d'e-formateurs.

Par ailleurs, le dispositif de formation suivi tout à distance ou avec regroupements présentiels se déroule sur les mêmes temporalités de temps (trois mois jusqu'en 2015 puis cinq mois). De ce fait, les groupes comprennent des participants suivant les deux modalités dont seulement une partie se retrouve en présentiel. Cette formatrice évoque notamment le « groupe » avec lequel elle a suivi le présentiel :

Chercheur: « Je voulais vous demander... oui... la dernière fois, donc, j'ai vu qu'il y avait un groupe... [prénom d'un participant] n'était pas là vendredi... mais vous êtes déjà un... un groupe constitué. Est-ce que ça vous aide par rapport à vos... à votre cursus ? »

E-formateur : « Heu... alors, on a... on est censés enfin bref, je n'ai pas eu l'occasion d'échanger en dehors des scènes de regroupement. »

Chercheur : « D'accord. »

E-formateur : « Heu, mais par contre, effectivement il y a une bonne dynamique de groupe quand on est tous ensemble et on échange beaucoup sur ce qui se passe chez les uns, chez les autres »,

Entretien E-formateur EF16 - Coursus Janvier 2015.

Dans son discours, la formatrice met en avant le groupe et son interactivité pouvant se présenter dès lors comme une opportunité d'apprentissage. En l'occurrence, les regroupements (notamment en présentiel) présentent un aspect social du dispositif que mettent en avant les e-formateurs. En effet, ils n'attendent pas seulement de ce cursus des cours magistraux (même en ligne) mais la rencontre de pairs avec lesquels ils puissent confronter leurs pratiques et interrogations.

3.2.8. Un dispositif lié aux variables de temps et de distance

Si le dispositif de formation des e-formateurs s'appuie sur la « formation à distance » au regard d'une « distance temporelle » entre les temporalités du dispositif et la disponibilité de l'apprenant (Depover & Marchand, 2002, p. 52), l'e-formateur semble bénéficier d'une autonomie sur le suivi des modalités du dispositif dans sa partie distancielle.

Celui-ci peut notamment choisir de suivre les cours en *e-learning* chaque semaine ou en fonction de son emploi du temps, dans la mesure où un regroupement (classe virtuelle et/ou présentiel) complète chaque notion (vocabulaire, outil, étape d'ingénierie,...) de manière cyclique tout au long du dispositif, dans une alternance entre théorie (connaissances) et pratique (exercices et application dans le cadre du projet de formation de chacun des e-formateurs). En cela, les outils mis à disposition des e-formateurs permettent une appropriation progressive des notions regroupées sous forme de modules ainsi que nous l'explique cette formatrice :

« Ah alors, les modules, c'est tous les... enfin c'est vraiment toutes les étapes de la conduite de... d'un projet blended learning, donc ça comment par tout ce qui est heu... enfin, qu'est-ce que c'est que... qu'est-ce que le blended learning, heu... aller prendre l'état, c'est à dire comment on procède pour... pour heu... mettre sur pied un projet blended learning, Après, on rentre dans le détail des différentes étapes, c'est à dire comment concrètement on va construire un scénario, comment on va construire un storyboard, comment on va choisir une plateforme,... »,

Entretien E-formateur EF23 – Cursus Septembre 2016.

Cet énoncé des différentes étapes d'un projet *e-learning* démontrent la complexité de la fonction ainsi que son aspect procédural (scénarisation, *storyboarding*, choix du *LMS*,...). Toutefois, l'exhaustivité du dispositif s'entend comme une offre d'apprentissages pour les e-formateurs qui sélectionnent les ressources dont ils ont besoin pour combler des lacunes ou approfondir des notions. En conséquence, certains participants préfèrent prendre connaissance des vidéos *e-learning* d'introduction aux notions de manière itérative ou d'un trait. Ils choisissent également de participer ou non aux espaces synchrones (classes virtuelles, contacts téléphoniques,...) ou asynchrones (forum, e-mail,...) selon leur disponibilité ou leur appétence, voire même selon la modalité de tutorat qu'offre le formateur du cursus, telle que l'exprime cette formatrice, tutorée via un partage d'écran à distance :

« C'était un peu compliqué ! Enfin pour moi, c'était peut-être un peu... heu... pas la limite mais c'est vrai que moi, j'avais des RV téléphoniques avec [prénom du formateur du cursus] pour me montrer en fait et donc avec du partage d'écran quelques manip sur lesquelles je bloquais, en fait. »,

Entretien E-formateur EF23 – Cursus de Septembre 2016.

Le dispositif *blended* semble alors se rapprocher d'un « dispositif offrant de très larges possibilités de contrôle à l'apprenant tout en lui ménageant de fréquentes interactions avec un formateur » (Depover & Marchand, 2002, p. 53) au regard d'autres dispositifs proposant une « distance transactionnelle » plus prescriptive et moins *communicationnelle* et *interactive* tels que les forums ou la lecture de documentation technique. Toutefois, ainsi que le précise Depover (2002), la formation par *téléapprentissage* (par exemple lors du visionnage de ressources vidéos en ligne) implique pour les participants de s'inscrire dans une *autogestion* de leur *apprentissage* (*ibid.*, p. 84). Les e-formateurs doivent notamment s'organiser pour s'adapter au planning imposé dans la formule « tout à distance » alternant ressources à disposition et présence en ligne du formateur lors des classes virtuelles. En l'occurrence, la question se pose d'un dispositif de formation prédéfini auquel les e-formateurs doivent s'adapter ou d'un dispositif qui s'adapte à leurs attentes en termes d'apprentissages.

3.2.9. Un dispositif induisant l'appropriation des technologies « *e-learning* » en cohérence avec l'environnement organisationnel

L'objectif du dispositif de formation *blended* est donc d'associer théorie et pratique en fonction de l'environnement organisationnel des apprenants, dans le contexte de leur projet de formation. Toutefois, ainsi que l'explique cet e-formateur, la mise en œuvre des exercices (définition d'un scénario, médiatisation, réalisation de quiz, gestion d'un tutorat,...) sur le projet organisationnel n'était pas compatible avec la temporalité du cursus qui n'était en 2013 que de trois mois seulement :

Chercheur : « Hum, hum. Donc là,... et ce, de l'expression des besoins jusqu'à la réalisation par vous-même des modules... ? »

E-formateur : « Non, la réalisation complète, c'était pas possible parce qu'on avait pas le temps. Parce qu'en plus de la réalisation, il y avait... y'avait l'apport théorique et l'apport des notions d'utilisation de la plateforme. »

Chercheur : « Oui.[...] »

E-formateur : « On pouvait faire des quiz, on pouvait faire des... des petits jeux interactifs, on pouvait faire des tutoriels, etc... donc à un moment donné, il [le formateur des e-formateurs] a présenté chacun de ces types de ressources... »

Chercheur : « Hum. »

[...]

E-formateur : « Donc, ce qu'on a fait, c'est qu'on a découvert comment on pouvait utiliser chacune de ces ressources et après, on a fait un petit exercice hors contexte où on enchaînait des quiz. [...] Donc des choses qui sont déconnectées aussi de... du conducteur du projet. Et après, quand on a les... les... quand on a eu un petit peu les notions nécessaires, on a essayé de les mettre en place sur quelques briques du parcours mais dans mon cas de figure, un parcours qui se déroule sur 9 mois avec une semaine de présentiel par mois heu... »

Chercheur : « Hum. »

E-formateur : « Heu... matériellement, je n'avais pas du tout le temps de tout faire. J'ai fait quelques modules de présentation au début, un ou deux modules avec des écrits... et j'ai pas pu aller beaucoup plus loin que ça. »,

Entretien E-formateur EF1 – Cursus Septembre 2013.

Ce verbatim est un exemple de discours factuel dans lequel se révèlent des postures d'apprentissages mais également des ressentis vis-à-vis du dispositif *blended*. Il en ressort également des éléments catégorisant des opportunités (les différentes activités proposées en ligne et en présentiel) et des stratégies d'apprentissages en regard (sélection et réalisation de ressources pédagogiques,...). En l'occurrence, l'e-formateur déplore un manque de temps vis-à-vis des activités proposées telles que l'expérimentation d'outils pédagogiques (« quiz », « jeux interactifs », « tutoriels ») mais aussi la lecture de « modules de présentation » (proposés à distance sous forme de vidéos thématiques).

3.2.10. Un dispositif multi-modalités axé sur trois dominantes

Si le dispositif de formation des e-formateurs utilise plusieurs modalités de formation synchrones et asynchrones, à distance ou en présence, il semble répondre à trois dominantes parmi celles décrites par Brigitte Albarello qui en propose une typologie (prescriptive, tutorale, coopérante et auto-directive) (Albero, 2000, p. 180).

Le dispositif est en soi *prescriptif*, dans la manière dont sont imposés les livrables des projets que les formateurs se doivent d'utiliser pour leurs projets respectifs et qui font l'objet d'une évaluation pour la certification. Il a été ainsi observé lors des séances de jury que les documents et les éléments du module de formation mixte étaient présentés de manière aboutie par les candidats à la certification.

Pour les e-formateurs, la certification qualifiée par un jury professionnel se présente comme l'aboutissement de leur formation *blended*. La soutenance de leur projet en fin de parcours auprès du jury constitue pour eux une stratégie d'apprentissage par confrontation de leur travail auprès de professionnels en formation digitale mais également une opportunité d'apprentissages offerte par des interactions et des conseils donnés par les experts dans ce domaine. Par contre, l'un des formateurs qui s'était présenté en tant que « candidat libre », c'est-à-dire sans avoir suivi le cursus de chef de projet *blended*, n'a pu proposer que des éléments inachevés, voire manquants au regard des exigences qu'impose la gestion d'un projet de formation mixte.

Ce dispositif s'appuyant sur un accompagnement régulier du formateur dédié à ce cursus, le tutorat en devient l'un des éléments prédominants et vecteur de réussite, ainsi que l'on exprimé certains e-formateurs lors du passage de la certification. Toutefois, la coopération sur le projet n'est pas sollicitée en tant que telle dans le dispositif qui se veut être une démarche individuelle de gestion de projet. De fait, lors d'une séance de regroupement en présentiel, nous avons pu observer que le formateur du cursus n'approuvait pas que deux e-formatrices aient collaboré à la rédaction d'un même document projet alors qu'il préconisait un travail individuel. Dans ce cas, les deux e-formatrices - œuvrant dans la même entreprise sur des postes similaires - ont jugé que cette activité de rédaction d'un livrable projet présentait l'opportunité d'un travail en commun.

3.2.11. Un dispositif s'appuyant sur deux types de scénarios

Le dispositif pédagogique du cursus *blended* associe un aspect pédagogique (les activités) à un aspect social (l'accompagnement du formateur), semblables à ceux que Gilbert Paquette distingue en deux catégories : les scénarios d'apprentissage et les scénarios d'assistance (Villiot-Leclercq & David, 2010, p. 134). La première catégorie désigne les éléments liés à l'apprentissage des apprenants, soit les consignes, activités, ressources et exercices d'application permettant les apprentissages (comme par exemple des vidéos en ligne présentant les fondamentaux de la gestion de projet, complétées par des documentations à lire mais également à rédiger) ou encore une mise en situation dans le cadre du projet individuel des participants (tel qu'un comparatif de plateforme de gestion de contenu de formation).

La deuxième catégorie désigne les éléments liés à l'accompagnement du formateur qui précise aux participants en début de session l'agenda et les modalités pédagogiques du cursus de formation (planning des regroupements présentiel/distanciel et règles de fonctionnement des échanges entre formateur et e-formateurs).

Le formateur du cursus évoque notamment le dispositif de formation lors de l'accueil des participants :

« Donc l'équipe essaie de cadrer selon les limites, jusqu'à la première journée, celles où on va... ben déjà se rencontrer, vérifier... bon la première journée, c'est un peu une journée d'accueil, hein. »,

Entretien Formateur du cursus – Janvier 2014.

Pour le formateur du cursus comme pour les apprenants, la première journée est une journée de « rencontre » et de « vérification ». En effet, le formateur du cursus explique les objectifs et les modalités du dispositif tout en s'assurant de leur adéquation avec les attendus des e-formateurs. Pour les apprenants, cette première journée est une mise en perspective des opportunités d'apprentissages que le cursus leur offre, qu'ils comparent également en fonction de leurs attentes.

En amont du formateur, l'équipe pédagogique et administrative inscrit les apprenants intéressés par ce dispositif de formation en fonction des disponibilités du formateur et de celles des participants. Une fois inscrits, la séance introductive du cursus est destinée à expliquer le programme, les consignes et à prendre connaissance des attentes du groupe, à distance comme en présentiel.

3.2.12. Les étapes d'un projet *e-learning* – la conformité avec le modèle ADDIE

Le projet pédagogique que doivent concevoir et réaliser les e-formateurs dans leurs contextes de travail respectifs s'appuient sur les phases « classiques » du modèle ADDIE, reprenant les étapes d'analyse, de conception (également dénommé *design*), de développement (également appelé production ou réalisation), d'implantation (ou diffusion) et d'évaluation (Basque, Contamines, & Maina, 2010, p. 113). Le suivi de ce modèle reconnu et utilisé pour les dispositifs de formation se veut rassurant pour les e-formateurs dans la mesure où les phases de projet annoncées s'inscrivent dans un usage globalisé de ce modèle dans les organisations.

En conséquence, le cursus de formation de Chef de projet *blended* ne prépare pas à une nouvelle méthodologie d'ingénierie pédagogique mais l'accompagnement du formateur auprès des participants facilite l'appropriation de cette méthode et la gestion et réalisation des différentes phases jusqu'à l'évaluation finale menant à la certification.

Toutefois, certains e-formateurs ne sont amenés à gérer leur projet *e-learning* qu'à partir d'une phase déjà avancée ou seulement sur des phases de conception, voire de réalisation. Dans ce cas, le formateur du cursus adapte son tutorat en conséquence et l'évaluation finale prend en compte les éléments de livrables présentés au moment de la certification ainsi que les compétences dont a fait preuve l'e-formateur dans sa gestion du projet (cadrage, pilotage, suivi du projet) mais également dans sa relation avec des contributeurs et prestataires avec qui il a été amené à travailler.

L'analyse du dispositif de formation, à partir du point de vue du formateur du cursus et des apprenants, permet d'appréhender le contexte formatif dans lequel les e-formateurs se trouvent, tout en identifiant à ce stade certaines opportunités et stratégies d'apprentissages qui seront affinées dans le chapitre cinq. Par ailleurs, ce contexte formatif constitue en soi l'un des environnements de travail de l'e-formateur, à côté de ses environnements organisationnel et professionnel.

3.3. Méthodologie de l'étude de cas et protocole de recueil et d'analyse des données du cursus des e-formateurs

3.3.1. Des cadres conceptuels pour centrer et délimiter le recueil des données

Plusieurs « cadres conceptuels » (Miles & Huberman, 2003, p. 40) sont élaborés afin de réduire le champ de la récolte des données à notre question de recherche initiale, axée sur les apprentissages des formateurs. Notre problématique se situe dans une mise en tension entre les enjeux d'une organisation à accompagner ses formateurs internes à la digitalisation des dispositifs de formation en proposant des « offres » d'apprentissages et les stratégies des formateurs à s'engager : *agency* (Billett, 2001).

Un premier cadre conceptuel lié aux enjeux des e-formateurs à se former, voire à se professionnaliser à l'e-formation et aux enjeux sous-jacents de leurs organisations et du groupe professionnel auxquels ils appartiennent est établi.

Nous nous centrons notamment sur les espaces de travail dans lesquels ils s'inscrivent, à savoir, le cursus de formation auquel ils participent mais également leurs environnements organisationnel et professionnel. Nous avançons l'hypothèse d'une relation de tension entre une injonction organisationnelle à la professionnalisation au numérique, du fait d'une politique de digitalisation du métier de la formation, et les enjeux individuels des formateurs d'adultes à s'adapter au marché de la formation digitale. En effet, ainsi qu'évoqué dans le chapitre précédent, les organisations espèrent développer et gérer les apprentissages collectifs de travail en s'appuyant sur les nouvelles technologies tandis que les formateurs se trouvent dans une démarche individuelle d'apprentissages des nouvelles technologies.

Un deuxième cadre conceptuel délimite les opportunités d'apprentissages auxquelles accèdent les e-formateurs dans leurs différents contextes en situation de travail (formatif, organisationnel et professionnel) et les stratégies qu'ils utilisent pour saisir, voire initier les opportunités d'apprentissages qu'ils perçoivent comme telles dans une démarche « d'affordance » (Billett, 2001). Notre hypothèse est ici celle d'une contradiction entre une injonction des organisations à l'apprentissage autonome de leurs collaborateurs - dont les formateurs font partie - et les stratégies d'apprentissages de ces derniers vis-à-vis d'offres d'apprentissages (qu'ils définissent comme des opportunités) au sein de leurs trois environnements de travail (*formatif, organisationnel et professionnel*).

3.3.2. D'une question de recherche générale à des questions spécifiques

Selon un mode *déductif* (Miles & Huberman, 2003, p. 50), ces cadres conceptuels favorisent le cadrage de la récolte des données et précisent la formulation des questions de recherche de type exploratoire telles que « Quelle est la politique de digitalisation de la formation dans les organisations ? », « Quelles sont les opportunités d'apprentissages que les formateurs perçoivent dans leurs environnements de travail et comment s'en saisissent-ils ? » mais également causales « Le contexte organisationnel – dans sa politique de digitalisation, voire d'injonction à l'autonomie des salariés dans leurs apprentissages sous couvert d'une démarche *d'organisation apprenante* (Marsick & Watkins, 2007), - influe-t-il sur les stratégies d'apprentissages des e-formateurs ? Si l'échantillonnage des e-formateurs permet d'apporter des réponses à ces questions, quelques échanges avec des acteurs des ressources humaines à même d'évoquer les politiques de formation et de digitalisation aident à notre compréhension du contexte organisationnel.

3.3.3. Un échantillonnage de « cas » : les e-formateurs

En dehors des entretiens de type exploratoire auprès d'autres professionnels de la formation (directeurs RH, responsables de formation, formateur des e-formateurs), notre étude s'intéresse précisément au groupe de formateurs inscrits au cursus de formation *blended*. Dans cette démarche « d'échantillonnage intra-site » (Miles & Huberman, 2003, p. 61), certains membres qui acceptaient l'étude par l'intermédiaire du formateur du cursus sont invités à répondre à un entretien semi-directif. Et dans cette sélection d'échantillonnage où l'e-formateur est en lui-même un cas, des « décisions d'échantillonnage intra-cas » (*ibid.*, p. 61) sont prises selon des « périodes de temps » pendant lesquelles les e-formateurs suivent le cursus (portant à quatre groupes d'e-formateurs interviewés, soit un groupe par an entre 2013 et 2016) ; cette persistance du dispositif de formation sur une période de quatre ans présentant l'opportunité de l'identification d'une éventuelle évolution dans le dispositif ou dans les comportements d'apprentissages des groupes.

D'autres variables sont également identifiées afin d'affiner l'échantillonnage et permettre des comparaisons telles que distinguer les e-formateurs participants au dispositif de formation de manière totalement distancielle ou mixte (incluant des cours en présentiel en complément du distanciel). Pourtant, certains groupes étant restreints (entre trois et cinq participants), cette distinction à distance ou mixte dans l'échantillonnage s'avère en fait peu judicieuse. Nous choisissons toutefois de présenter les données avec cette distinction, en fonction de l'importance qu'elle revêt pour l'e-formateur (l'aspect social en présentiel en présentiel notamment).

3.3.4. Un recueil de données selon le « *bounded system* » de Creswell

Le recueil se déroule auprès des e-formateurs sur quatre périodes d'accès au terrain, en fonction d'un calendrier répondant aux dates de début des cursus de formation (Septembre 2013, Avril 2014, Janvier 2015, Septembre 2016) selon une « délimitation spatiale » symbolisée par le cursus de formation en tant que site physique et virtuel de regroupement des participants.

Ce système délimité (« *bounded system* ») de Creswell préconisé par Luc Albarello (Albarello, 2011, p. 40) nous permet de circonscrire l'étude de cas à la problématique définie au préalable, à savoir l'étude d'opportunités et de stratégies d'apprentissage de formateurs issus de différentes organisations, regroupés dans un dispositif commun de formation.

En effet, notre recherche porte précisément sur les apprentissages de professionnalisation de formateurs engagés dans ce dispositif de formation au regard des politiques de formation ou de culture d'entreprise qu'ils identifient comme des contraintes ou même des opportunités d'apprentissages. La « délimitation » du cadre d'analyse aux seuls groupes d'apprenants s'inscrit dans une focale micro où la compréhension des contextes organisationnels du point de vue des e-formateurs permet l'appréhension des opportunités et stratégies d'apprentissages qu'ils considèrent dans ces contextes.

Nous ne sommes donc ni dans l'analyse des apprentissages organisationnels ni dans celle de politiques de formation ou de digitalisation mais précisément sur l'analyse d'apprentissages individuels au sein des contextes de travail (*formatif, organisationnel et professionnel*). Cette méthode, dont l'approche correspond aux objectifs de cette analyse micro, permet donc de le préciser.

3.3.5. Une instrumentation préalable : l'entretien semi-directif

Dans l'objectif d'identifier la perception des e-formateurs à la fois sur les enjeux de digitalisation de la formation et de professionnalisation des formateurs mais également sur les opportunités et stratégies d'apprentissages individuels dans leurs situations de travail, nous choisissons d'instrumenter le recueil des données via la conduite d'entretiens semi-directifs.

Cette démarche se situe entre une « instrumentation préalable faible à forte » (Miles & Huberman, 2003, p. 74) dans la mesure où le guide d'entretien défini au préalable sert de repère au chercheur pour amener les e-formateurs aux thématiques énoncées sans pour autant les y contraindre. En l'occurrence, ceci nous permet de localiser au travers de leurs discours des éléments dans les trois contextes liés à leurs environnements de travail : *organisationnel* (leurs entreprises ou institutions), *professionnel* (de formateur) et *formatif* (le cursus de formation *blended*).

3.3.6. Une triangulation dans la récolte des données

Dix-huit formateurs acceptent de participer à des entretiens semi-directifs, en fonction de la répartition des groupes (trois formateurs sur la session de Septembre 2013, six sur la session d'Avril 2014, six sur la session de Janvier 2015, trois sur la session de Septembre 2016).

Au regard de ce nombre d'e-formateurs interviewés, la diversité de leurs profils autorise une certaine représentativité des formateurs qui se professionnalisent à la e-formation. Ils sont notamment issus d'entreprises différentes par la taille, le périmètre et le secteur d'activité.

Leur niveau d'expertise préalable en formation digitale se situe entre le niveau novice et confirmé. Certains sont indépendants et ont créé leur école de formation ; d'autres travaillent en tant que formateurs internes dans une entreprise, d'autres se trouvent en reconversion professionnelle. Certains travaillent en France, d'autres à l'étranger, etc...

Par ailleurs, afin d'établir des comparaisons, les e-formateurs font l'objet d'une analyse individuelle (leurs enjeux, leurs pratiques, leurs opportunités, leurs stratégies,...), ce qu'un nombre plus important de formateurs interviewés n'aurait pas permis. Toutefois, ces données sont complétées par des observations non participantes lors de regroupements en présentiel ou participantes lors de jurys de certification.

A l'issue du recueil des données, nous disposons de vingt-cinq entretiens d'e-formateurs selon deux moments définis au préalable dans notre protocole de recueil : une interview de compréhension des enjeux individuels et organisationnels en début de cursus de formation puis une interview d'identification des opportunités et des stratégies d'apprentissages en cours ou à la fin du cursus de formation (à trois ou cinq mois).

Toutefois, si certains formateurs ne souhaitent pas répondre à la deuxième interview, d'autres participent à des interviews complémentaires plusieurs mois après avoir terminé le cursus de formation. L'irrégularité dans les interviews au regard du protocole initialement défini est liée autant à un manque de disponibilité des formateurs qu'à leur souhait d'évoquer ou non leur parcours professionnel, la perception des politiques de formation de leur organisation ou l'avancée de leur projet en cours de réalisation.

En outre, afin de compléter les données de contexte sur les politiques de digitalisation des formations d'adultes dans les organisations, voire sur une démarche de professionnalisation des formateurs à la e-formation, des rencontres exploratoires auprès de directeurs de ressources humaines ainsi que d'autres professionnels de la formation sont effectuées en parallèle.

Notamment à l'occasion d'une participation à différents événements organisés par et pour les grandes entreprises tels que l'Observatoire des Réseaux Sociaux d'Entreprise¹⁶ ou suite à des présentations de retours d'expériences d'organisations lors de salons ou de conférences *e-learning* dont notre statut de formateur *e-learning* d'une grande entreprise facilite l'accès.

Enfin, si les données complémentaires telles que les différents entretiens auprès du formateur du cursus et des autres acteurs des ressources humaines participent à une meilleure compréhension des contextes professionnels et organisationnels dans lesquels évoluent les e-formateurs, elles s'inscrivent dans une démarche de triangulation (Albarello, 2011, p. 50) entre le niveau micro des e-formateurs et le niveau méso des organisations.

3.3.7. Un protocole de codage inspiré de la « *grounded theory* »

Barney G. Glaser et Anselm L. Strauss nous expliquent dans cette citation la notion de « *grounded theory* » traduite sous les termes de *théorie ancrée*.

Notre but, la production de théorie, subsume également la mise au point de généralisations empiriques, parce que les généralisations ne servent pas seulement à délimiter le domaine d'application d'une théorie fondé sur des données issues du terrain (*grounded theory*); mais surtout, elles nous aident à élargir la théorie en sorte qu'elle soit appliquée avec un plus haut degré de généralité et qu'elle ait un pouvoir explicatif et prédictif plus élevé. En comparant les points de similitude et de différence entre les faits, nous pouvons produire des propriétés de catégories qui accroissent la généralité et le pouvoir explicatif des catégories. (Glaser & Strauss, 1995, p. 4)

La méthodologie de codage que nous utilisons s'inspire de cette « *grounded theory* ». Notre codage s'appuie en l'occurrence sur les discours des e-formateurs en identifiant des mots-clés. Ceux-ci constituent dès lors une *liste préliminaire de codes* qui sont dans un deuxième temps regroupés sous des thématiques *descriptives* (Miles & Huberman, 2003, p. 113) telles que les enjeux (ENJ) ou les pratiques (PRA) ou *explicatives* telles que les stratégies (STRAT) d'action (ACTI) ou les opportunités (OPP) sociales (SOC).

¹⁶ Observatoire des Réseaux Sociaux d'Entreprise : <http://www.obsedesrse.com>

Un *codebook* est ainsi élaboré pour servir de référence au codage de toutes les données (entretiens, observations,...) ainsi que le montre cet extrait de tableau :

Catégorie-thématique-principale	Sous-catégorie-principale	Code-cat1	Sous-sous-catégorie-(variable)	Code-cat2
APPRENTISSAGE-(APP)	Opportunité	OPP		
	Stratégie	STRAT		
	Social	SOC		
	Situationnel/°«°situé°»	SITU		
OBJECTIF-(OBJ)-/ ENJEU-(ENJ)	Organisationnel	ORGA	Institutionnel De-professionnalisation Projet-blended	INSTIT PROF PROJ
	Individuel	INDIV	Personnel Professionnel	PERSO PRO
	Cursus	CURS	Du-formateur Des-participants	FORMA PART

Figure 2 – Extrait du Codebook synthétique des thèmes et variables issues des données recueillies auprès des e-formateurs.

Cette méthodologie de la « *grounded theory* » nous aide notamment à catégoriser un nombre important de données récoltées puis à les regrouper dans des thématiques (telles que les « apprentissages », les « enjeux »,...). Toutefois, à l'usage, notre analyse se base ensuite sur une démarche inductive au regard des catégories qui se définissent. Par ailleurs, un codage à la main n'étant pas approprié, nous recherchons un outil numérique pour nous assister dans cette tâche, tel que celui que nous présentons ci-après.

3.3.8. Une aide au chercheur – l'outil *Sonal*, pour retranscrire, coder et analyser les données

Si différents outils sont mis à disposition - de manière plus ou moins onéreuse - des chercheurs pour l'analyse des données, peu d'outils facilitent à la fois la retranscription des données (telles que les enregistrements d'entretiens, les notes d'observations) et leur analyse. L'outil SONAL¹⁷ répond pourtant à ce besoin.

¹⁷ Outil logiciel facilitant la retranscription, le codage et la gestion des données de corpus – site web : <https://sonal.hypotheses.org>

Il est proposé gratuitement par un ancien doctorant qui ne trouvant pas d'outil adéquat, le développe. L'intérêt de ce logiciel est de permettre au chercheur de retranscrire à son rythme en effectuant une lecture au fur et à mesure des extraits audio (extraits de 5 secondes par exemple).

L'ajout dans le texte de commentaires entre parenthèses autorise le chercheur à insérer des remarques libres mais aussi des codes sous forme de *tags* (ex : CURS pour cursus) directement dans le corps du texte en cours de retranscription ou à postériori. Un codage complémentaire par thématiques couleurs (ex : rouge pour le mot-clé « pédagogie », violet pour les stratégies d'apprentissage,...) complète cette fonctionnalité.

Il est ensuite aisé d'effectuer des recherches sur des codes abrégés ou des thématiques de couleurs, dans tout ou partie du corpus de données dont chaque enregistrement sonore est lui-même lié à une fiche de variables à renseigner (genre, âge, date de l'entretien,...).

L'écran du logiciel SONAL ci-dessous nous donne à voir ces éléments en contexte tels que les catégories en couleurs (bleu pour les enjeux,...), les mots-clés (APP pour apprentissages, PROJ pour projet,...), les variables (DATE pour date de l'interview,...) et la liste des enregistrements sonores en cours de retranscription (un à deux par e-formateur et plusieurs pour le formateur du cursus) :



Figure 3 - Ecran du logiciel Sonal - catégories, mots-clés et variables définies

En ce qui concerne l'analyse des données, plusieurs possibilités sont offertes, le *lexico* (occurrence des mots), les statistiques par thématique couleur ou encore la base de donnée (tableau à double entrée variables/retranscriptions), telles que présentées ci-dessous :

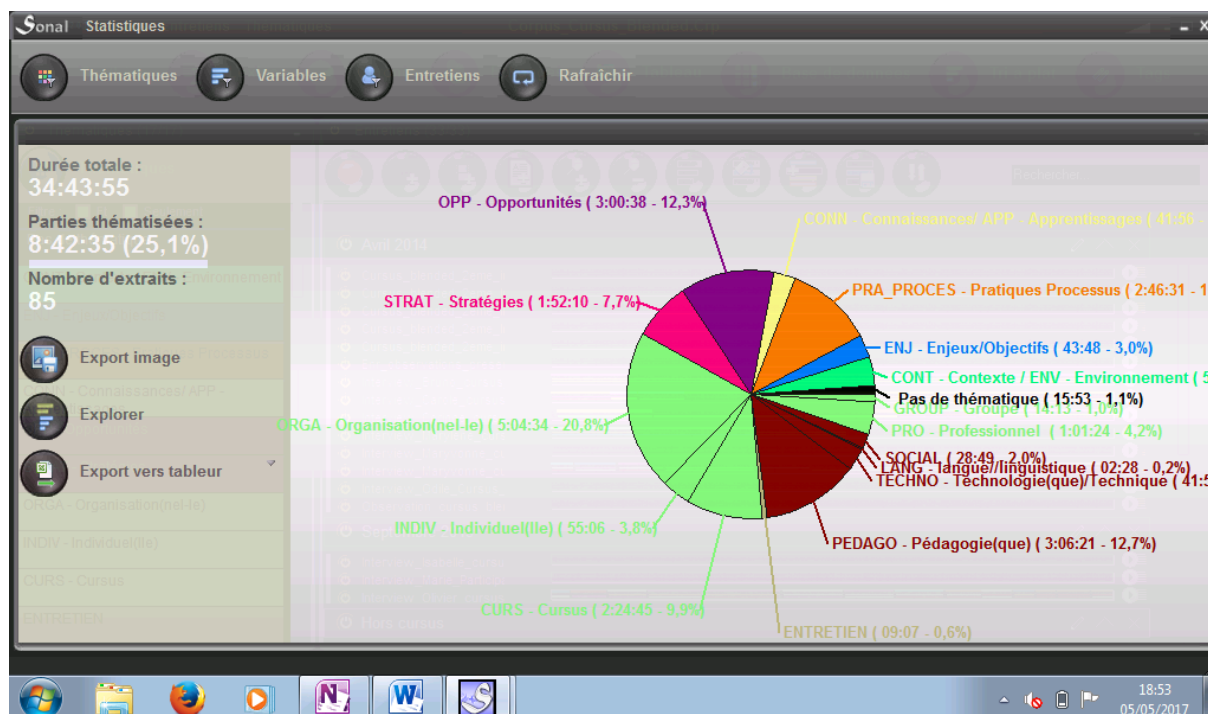


Figure 4 - Ecran Sonal – exemple d'analyse des extraits du corpus catégorisés par les couleurs

L'intérêt de ce logiciel réside à la fois dans sa simplicité d'ergonomie et sa richesse de fonctionnalités utiles au chercheur qui souhaite regrouper son corpus de données dans un seul outil tout en effectuant des recherches fines ou globales en fonction d'un certain nombre de paramètres (par mot-clé, par couleur, par extrait de texte,... sur le corpus, sur un entretien,...) En l'occurrence, la fonctionnalité d'aide à la retranscription, intégrant la possibilité d'un codage au fil de l'eau directement dans le texte retranscrit, s'avère des plus pertinentes pour notre analyse.

Enfin, la mise à disposition de ce logiciel auprès des doctorants sans contrainte financière nous permet de tester l'outil et de se l'approprier, sans avoir à recourir à d'autres logiciels coûteux nécessitant un financement et une prise en main beaucoup plus longue. Mais si l'outil SONAL facilite notre tâche, nous rencontrons certaines difficultés lors de la récolte et de l'analyse des données.

3.4. Conclusion : Difficultés et exploitation des données

3.4.1. Les difficultés rencontrées dans la récolte et l'analyse

La préparation du *codebook*, qui reprend les thèmes évoqués par les e-formateurs dans leurs discours (ex : environnement organisationnel, formation initiale, pratiques pédagogiques,...) ainsi que la définition des mots-clés associés à des codes en abrégés dans la retranscription puis rapprochés des grandes thématiques de recherche (ex : opportunités d'apprentissage), pose certaines difficultés.

Tout d'abord, une grande rigueur est requise dans la conception du tableau des codes (issus des discours et thématiques) tout en laissant l'opportunité au chercheur d'intégrer de nouveaux items qui se découvrent au fur et à mesure du codage des données (ex : la situation de certains e-formateurs participant au cursus en tant que consultants alors qu'ils étaient pré-identifiés comme étant internes à une entreprise,...) ; ce qui laisse entrevoir une éventuelle analyse comparative des enjeux des participants au regard de leur situation professionnelle au moment de leur formation d'e-formateur.

Une autre difficulté est celle du temps. Pour le chercheur qui s'affaire à cette tâche fastidieuse de frappe, le fait que le codage et l'intégration des remarques et idées puissent se faire en cours de retranscription présente un gain de temps considérable, d'autant que cette contrainte temporelle est sous-estimée en début de doctorat.

Enfin, il est indispensable que la thèse soit elle-même gérée comme un projet avec des tâches et des jalons. En cela, les livres de méthodologies sont d'une grande aide comme celui de Luc Albarello permettant une focale sur l'étude de cas (Albarello, 2011) ou encore Michel Beaud conseillant sur une planification du *projet* de thèse. (Beaud, 2006).

Toutefois, les outils, comme les méthodes, ne font pas le travail du chercheur mais l'aident dans cette activité. En cela, le chercheur doit sélectionner les outils qui lui semblent les plus adéquats vis-à-vis de son étude ; en expérimentant plusieurs méthodes et outils, et même en inventant ses propres outils conceptuels (tels que des schémas, des cartes heuristiques,...), en vue de se constituer la « boîte à outils » qui lui est propre.

3.4.2. L'exploitation des données : quelques exemples

La constitution du corpus, la retranscription des données et son codage ainsi intégrés dans le logiciel SONAL, la sélection des données de l'e-formateur au regard de ses contextes, enjeux, pratiques, opportunités et stratégies d'apprentissages, permettent d'établir un fichier intégrant les verbatims extraits, les codes associés (par couleur) et les commentaires du chercheur par e-formateur, comme dans l'exemple ci-dessous :

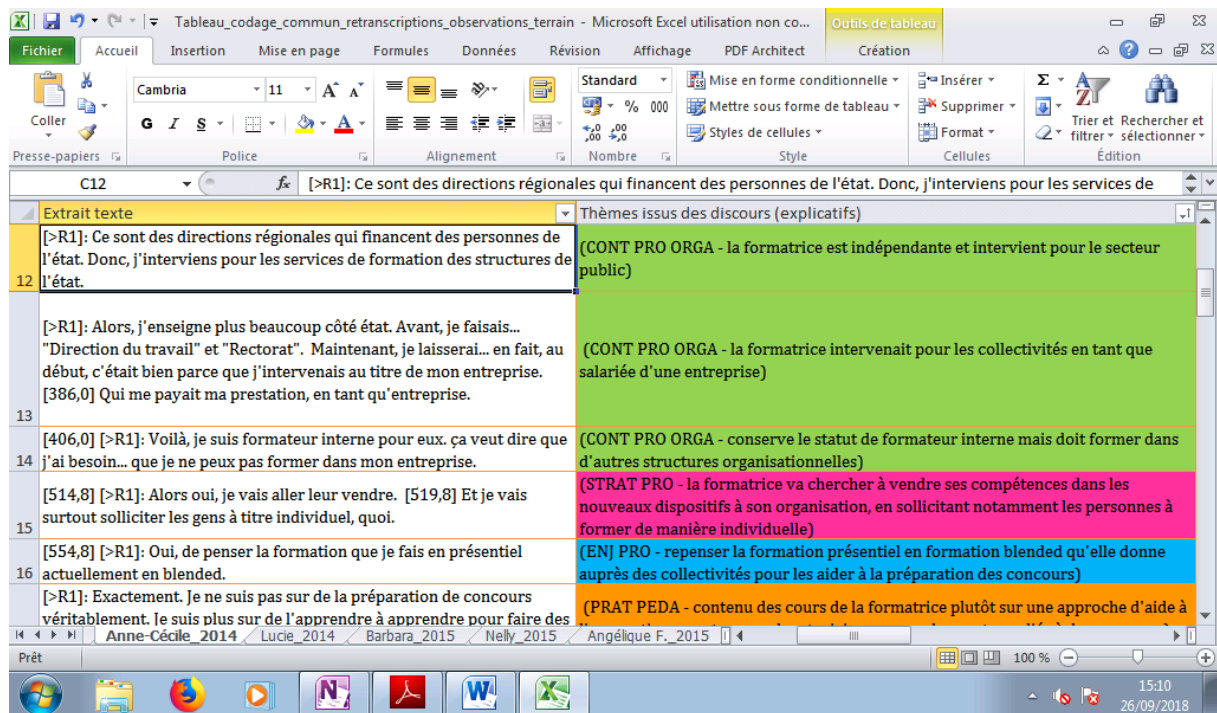


Figure 5 - Extrait du tableau des verbatims des e-formateurs participant au cursus de formation blended

Sur la base de ce tableau où il nous est possible de trier les extraits par couleur, nous réalisons des cartes heuristiques par e-formateur (dont les prénoms sont modifiés pour l'étude) :

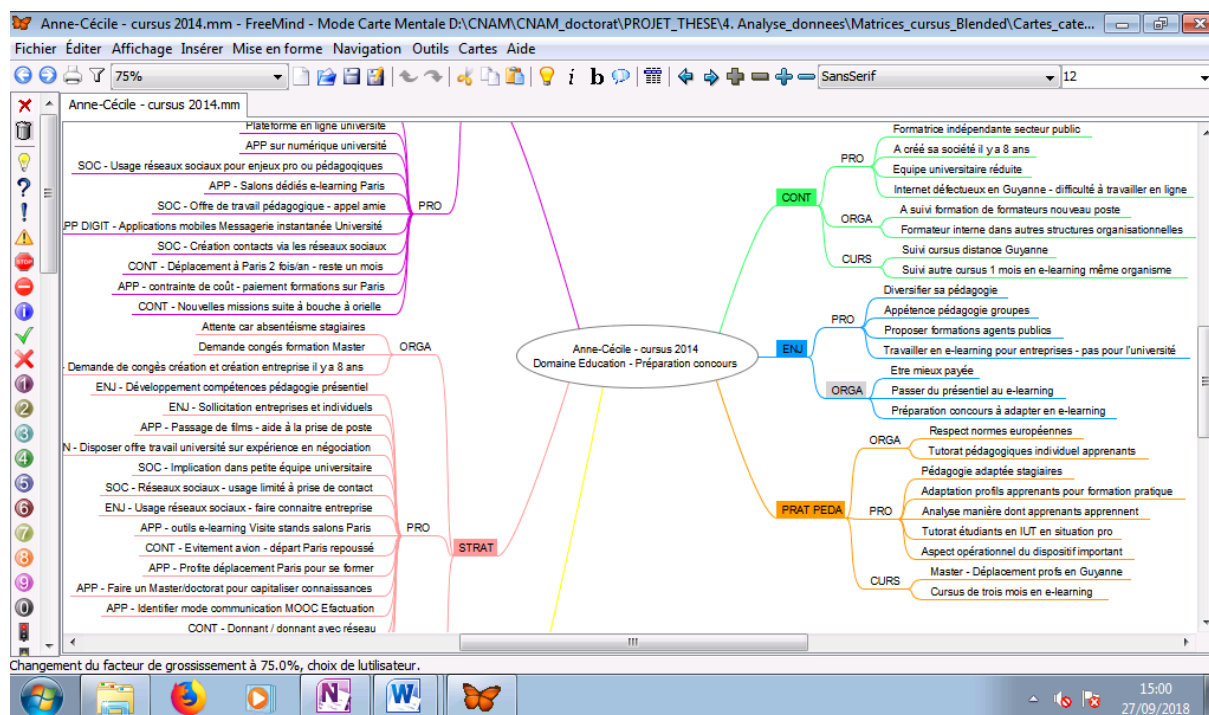


Figure 6 - Extrait de la carte heuristique nominative d'un e-formateur permettant de visualiser les données en fonction des thématiques, réalisée avec le logiciel FreeMind¹⁸

Ces cartes par e-formateur nous donnent une visualisation des différentes thématiques que nous avons catégorisées (contextes, enjeux, pratiques, connaissances, opportunités et stratégies) dont un code couleur est lié à chacune d'entre-elles.

Les cartes nominatives sont ensuite mises en commun par thématique afin de regrouper les éléments sous d'autres catégories. Dans cet extrait de carte heuristique des contextes des e-formateur du cursus, ces derniers évoquent dans leurs contextes organisationnels des évolutions de poste, leur statut de formateur, leur projet de dispositif de formation,...

¹⁸ Logiciel FreeMind – aide à la création de cartes heuristiques, téléchargeable sur <http://freemind.sourceforge.net/>

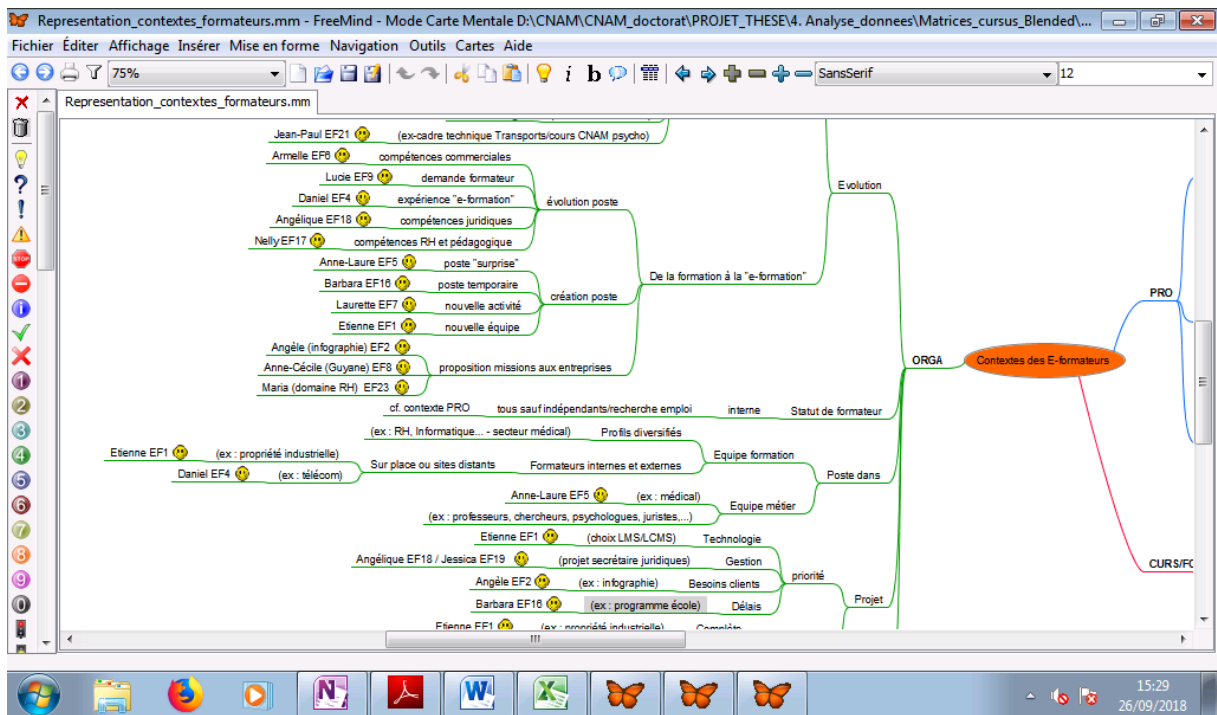


Figure 7 - Extrait de la carte heuristique thématique des e-formateurs sur les contextes (formatif, organisationnel, professionnel)

Ces cartes thématiques donnent ensuite lieu à d'autres cartes telles que la carte des typologies des formateurs et leurs représentations en tant que formateur et e-formateur :

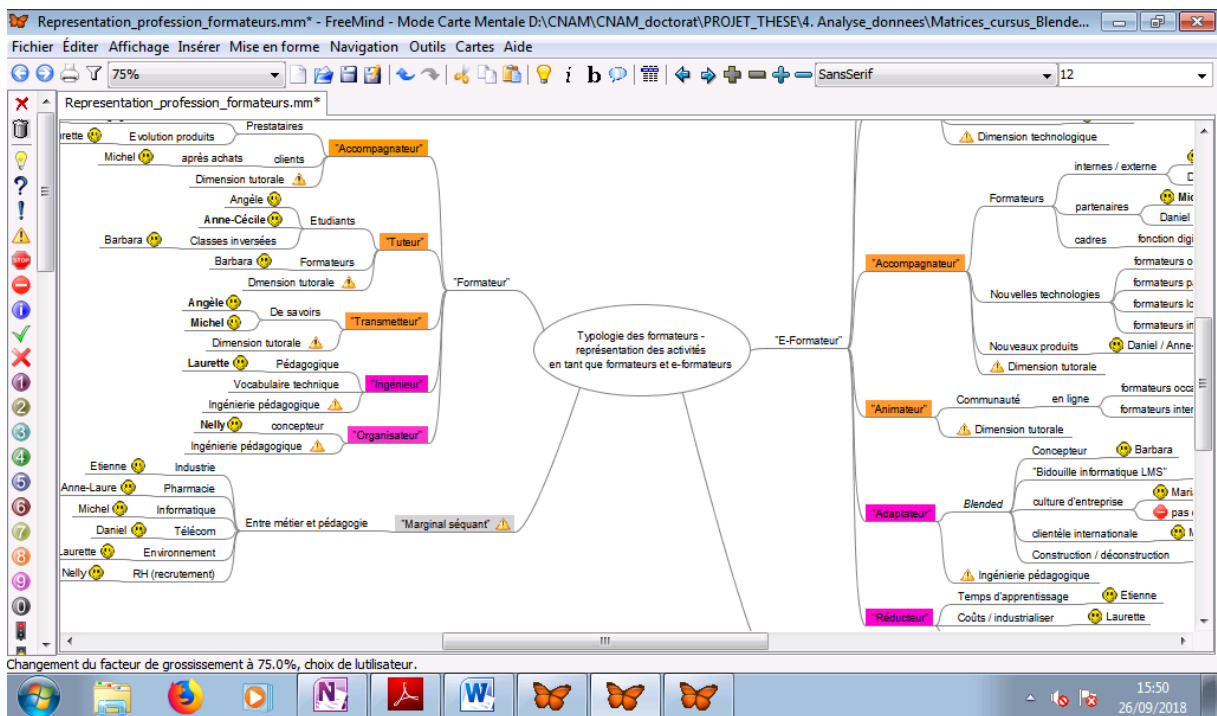


Figure 8 - Extrait de la carte heuristique des typologies des formateurs – représentations en tant que formateurs et e-formateurs

Enfin, nous nous appuyons autant sur les cartes heuristiques (nominatives, thématiques et complémentaires) que sur le tableau d'extraits des verbatims du cursus (présenté plus haut), pour la rédaction des chapitres quatre (contextes et typologies des e-formateurs) et cinq (opportunités et stratégies d'apprentissages).

Au fil de notre progression dans la construction de ces chapitres de présentation de résultats, nous créons et intégrons d'autres schémas, autour de la fonction de formateur et d'e-formateur, du périmètre d'activité de leurs organisations, des dimensions dans lesquelles s'inscrivent les opportunités et les stratégies d'apprentissages des e-formateurs,...

Si ce chapitre nous permet d'appréhender le dispositif de formation au travers des discours des e-formateurs et du formateur du cursus, c'est dans la présentation et l'analyse plus fine qui suit le recueil et le codage des données que se révèle le sens entre les éléments recueillis au regard des opportunités et stratégies d'apprentissage, en fonction des contextes et enjeux des e-formateurs.

4. Quatrième chapitre : Les e-formateurs : contextes, parcours et représentations du « métier »

4.1. Dans quels contextes évoluent les e-formateurs ?

4.1.1. Introduction – Une analyse des discours des e-formateurs

Ainsi que nous l'évoquons dans le chapitre précédent, notre étude fait état d'un recueil de discours auprès de dix-huit e-formateurs ayant suivi le cursus de formation de Chef de Projet *blended* entre 2013 et 2016. Les prénoms des e-formateurs ne pouvant être révélés, ils sont remplacés en utilisant un outil mis à disposition par le sociologue Bastiste Coulmont sur son site internet: <http://coulmont.com/bac>. L'anonymisation du prénom de la personne enquêtée est ainsi effectuée, tout en conservant une cohérence d'un point de vue social avec son prénom d'origine (Coulmont, 2012). Le schéma ci-dessous représente la répartition des e-formateurs ayant participé à notre étude dans l'ordre chronologique des entretiens menés, sous leurs prénoms modifiés :

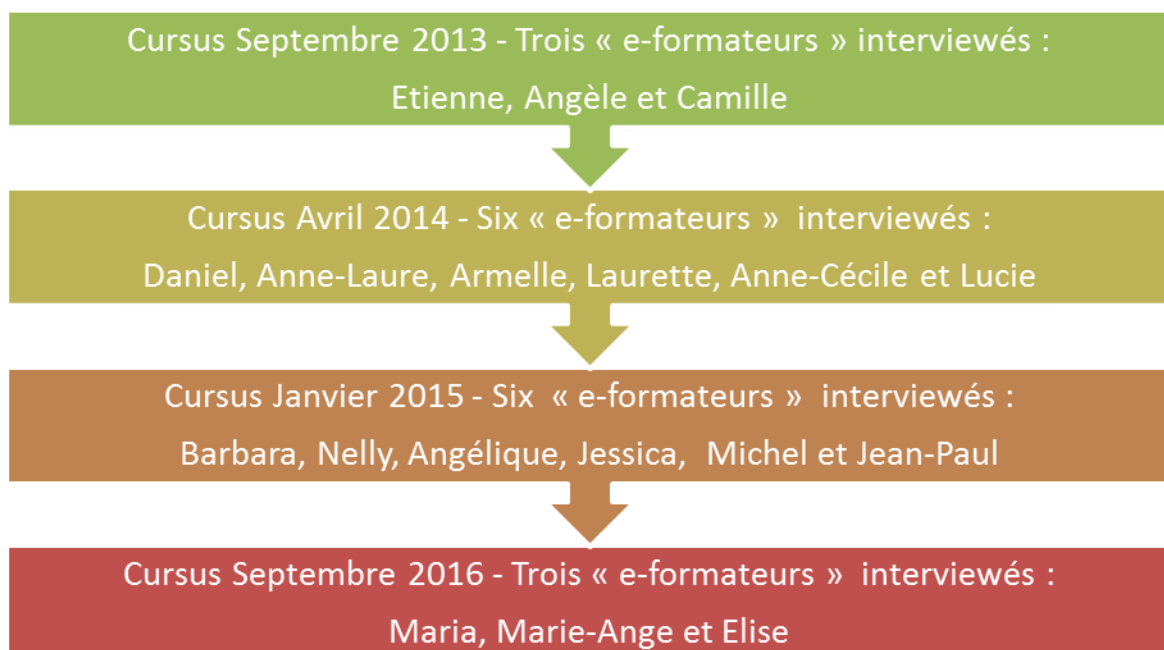


Figure 9 - Nombre d'e-formateurs interviewés participant au cursus « Chef de projet *blended* » entre 2013 et 2016

Après avoir décrit le dispositif de formation auquel les e-formateurs participent, nous proposons d'aborder dans ce chapitre leurs contextes *professionnels* (notamment les parcours professionnels qui ont été les leurs jusqu'à leur prise de poste en tant que formateur puis en tant qu'e-formateur) ainsi que leurs contextes *organisationnels* (secteurs et périmètres d'activité, type d'organisation, relations de travail et marges de manœuvre). Nous compléterons par les *représentations* que les e-formateurs ont de leur fonction de formateur et d'e-formateur selon trois dimensions *sociale, d'ingénierie pédagogique et technologique*.

4.1.2. Les contextes organisationnels et professionnels des e-formateurs - des secteurs et entrées en fonction hétérogènes

Si nous avons évoqué dans le deuxième chapitre les enjeux des formateurs à se professionnaliser au numérique au regard des enjeux organisationnels, il nous a paru pertinent de restituer les contextes organisationnels et professionnels dans lesquels les e-formateurs s'inscrivent. Ceux que nous considérons comme des « formateurs internes » appartiennent-ils tous à une entreprise ? Sont-ils issus d'un autre métier que celui de formateur qu'ils occupent aujourd'hui ? Quels ont-été leurs parcours professionnels avant d'intégrer leur organisation actuelle et le cursus de formation *blended* ? Ces éléments nous semblent importants parce qu'ils conditionnent en tout ou partie leurs pratiques, opportunités et stratégies d'apprentissages dans les environnements qui sont les leurs au moment des interviews. Nous évoquerons les secteurs dans lesquels ils se situent au moment de leurs discours puis distinguerons deux trajectoires professionnelles, celle du « métier » d'origine (informaticien,...) à la formation (pédagogie) puis celle de la formation à la e-formation.

4.1.2.1. Contextes organisationnels des formateurs - des secteurs diversifiés

Parmi les dix-huit formateurs de notre panel, plusieurs sont issus du secteur public, comme c'est le cas de Lucie dans le domaine de l'Emploi (Entretien EF9 – cursus Avril 2014) qui a ouvert en parallèle de son activité principale de formatrice un cabinet de psychologue du travail ou d'Anne-Cécile dans l'aide à la préparation de concours d'Etat (Entretien EF8 - Cursus Avril 2014) qui a bénéficié d'une mise en disponibilité pour ouvrir son école de formation.

Les autres formateurs viennent du secteur privé, d'un statut salarié (secteurs industriel, pharmaceutique, juridique, environnemental, éducatif,...), d'un statut indépendant (conseil auprès des universités) ou en recherche d'emploi (domaine de l'infographie).

La plupart des e-formateurs sont novices dans la formation digitale même si ce sont des formateurs expérimentés ; les autres sont déjà utilisateurs des technologies dans la formation, notamment Etienne, Daniel, Anne-Laure ou Michel qui œuvrent dans un contexte international dans différents secteurs (industriel, télécommunications, pharmaceutique, informatique) dont les interactions à distance sont fréquentes avec les collègues, clients ou partenaires qu'ils sont amenés à former aux produits et technologies de leurs organisations.

Afin de rendre compte des différents secteurs et métiers des e-formateurs (actuels et précédents), nous proposons ci-dessous la répartition des quatre groupes de formateurs participant au cursus de formation *blended* entre 2013 et 2016 :

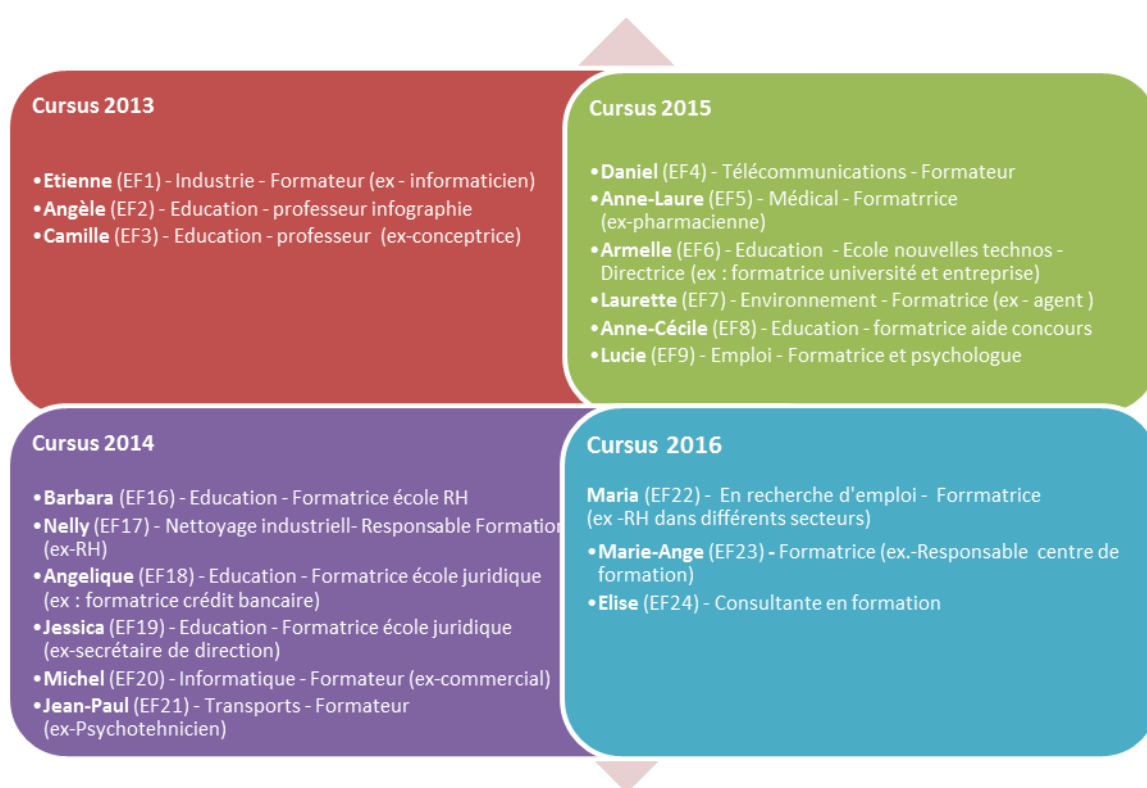


Figure 10 - Les quatre groupes d'apprenants e-formateurs (secteurs et métiers actuels et précédents) entre 2014 et 2016.

Nous constatons au vu de ce panel une présence significative du domaine éducatif soit en tant que métier initial (Angèle et Camille, professeurs) soit comme contexte organisationnel (Barbara, Angélique, Jessica, Armelle et Anne-Cécile travaillant dans une école ou organisme de formation professionnelle indépendant).

Toutefois, comme pour les e-formateurs travaillant dans d'autres domaines (Etienne, Nelly, Michel, Jean-Paul, Daniel, Anne-laure, Laurette, Lucie, Maria, Marie-Ange et Elise), cette diversité dans les fonctions et secteurs d'emploi de ces formateurs nous a conduite à rechercher pour quelles raisons ces derniers avaient intégré leurs fonctions actuelles. Etait-ce par opportunité professionnelle ? Etait-ce en fonction de connaissances ou de compétences acquises précédemment ? Nous proposons d'aborder leurs parcours professionnels jusqu'à leur entrée dans la fonction de formateur, en utilisant toujours l'italique sur les extraits des verbatims.

4.1.2.2. Parcours professionnels - du métier à la pédagogie

✓ L'importance du « métier » d'origine

De fait pour certains, leur métier d'origine (psychologue, pharmacien, informaticien, agent dans l'environnement,...), en lien avec les domaines d'activités de leurs organisations actuelles, s'est avéré être un élément leur permettant d'intégrer un poste de formateur mais leurs discours laissent entrevoir trois atouts (*connaissances, compétences et provenance*) qu'illustrent les trois exemples représentatifs qui suivent.

○ L'atout des connaissances

Entré comme électromécanicien dans une entreprise de transports, Jean-Paul suit des cours du soir en Psychologie du travail au CNAM et intègre le centre psychotechnique, avant de faire de la communication puis de la formation au sein de la même organisation :

« Dans la journée, au début, j'étais électromécanicien. Ensuite, psychotechnicien. je travaillais dans un centre psychotechnique [entreprise] où je faisais passer des tests pour le recrutement ou la reconversion en cours de carrière. » [...]

« Et ensuite, je suis passé à un poste de chargé de communication. » [...]

« Ensuite, je suis devenu heu... j'ai basculé dans le monde de la formation. » [...]

« Donc j'ai été plusieurs années formateur quasi-permanent. J'étais formateur dans le domaine du développement de soi et du management. »,

E-formateur, entretien EF21 – Coursus Janvier 2015.

Pour ce formateur, l'entrée dans la fonction pédagogique repose sur ses connaissances acquises en cursus de psychologue du travail. Ces savoirs constituent un fil rouge dans les postes qui lui sont proposés (psychotechnicien, communicant puis formateur), en lien avec le développement des salariés et des managers.

- L'atout des *compétences*

Dans son entreprise précédente, ce sont sur ses compétences en informatique qu'Etienne s'appuie pour former de manière occasionnelle les utilisateurs dans le cadre de déploiement de logiciels :

« Dans mon précédent travail, j'étais formateur occasionnel sur le logiciel qu'on était en train de mettre en place et je tournais, je formais les équipes. ça ne dure qu'un temps, le temps de déployer le logiciel. »,

E-formateur, Entretien EF1 – Cursus Septembre 2013.

Toutefois, ce statut de formateur, même occasionnel s'inscrit dans une évolution vers un poste de formateur pérenne dans son organisation actuelle. Nous notons à ce stade une double évolution, d'un poste d'expert technique à celui d'expert pédagogique à temps partiel puis à temps plein.

- L'atout de la *provenance*

Enfin, Nelly, Responsable du Centre de formation interne dans le domaine du nettoyage industriel, évoque l'importance que revêt l'appartenance au « métier » dans son entreprise :

« Donc l'organisme de formation interne, aujourd'hui c'est cinq personnes. Deux personnes - on va dire - à l'administratif et trois formateurs qui sont d'anciens [nom de l'entreprise]. Moi-même, qui me considère comme une administrative, je suis une ancienne [nom de l'entreprise] »,

E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

Nelly exprime notamment le fait que chaque membre de son équipe de formation, œuvrant au sein de l'organisme de formation interne de l'organisation indépendant de la maison-mère, est issu d'autres fonctions effectuées au siège social.

Pour cette formatrice ayant auparavant occupé un poste dans les Ressources humaines sur des activités de recrutement, le « métier » n'est plus seulement synonyme d'un poste préalable dans l'entreprise ou de pratiques professionnelles (en RH par exemple) mais fait également référence à l'entreprise dans son domaine d'activité (la propriété industrielle), voire sa représentation juridique (le siège social, la maison-mère...).

Ces trois exemples d'évolution des formateurs dans leur environnement organisationnel, du « métier » à la pédagogie, mettent en avant l'importance que les entreprises accordent aux connaissances, compétences et provenance des formateurs qu'ils emploient. Par cette expertise du métier ou du secteur d'activité, ces formateurs se trouvent positionnés en « marginal sécant » au sens où Freiberg le définit : « [...] quelqu'un qui, ayant un pied dedans et un autre dehors, possède plusieurs casquettes et peut donc jouer le rôle indispensable d'intermédiaire. » (Freiberg, 1988, p. 40). Si les organisations y trouvent un intérêt, nous verrons plus loin comment les formateurs usent également de cette position dans leurs stratégies d'acteurs au sein de leurs organisations respectives.

✓ Un accès à la pédagogie suite à des changements professionnels

Enfin, certains formateurs ont été amenés à faire de pédagogie en fonction d'événements professionnels qu'ils n'avaient pas forcément sollicités.

○ Une réaffectation de poste

De fait, Angélique, lors d'une réaffectation lorsqu'elle travaillait dans une banque, se voit chargée de former les nouveaux entrants :

« Donc j'ai travaillé dans une banque pendant longtemps. Et puis, je suis... j'ai été enceinte pour la deuxième fois, ça c'est très mal passé et on m'a placardisé en me mettant en formation. Et en fait, j'ai adoré ! »,

E-formateur, entretien EF18 – Cursus Janvier 2015.

Cet accès à une nouvelle activité de formateur de manière fortuite lui permet de développer des compétences en ingénierie de formation tout en s'appuyant sur ses connaissances du crédit bancaire pour concevoir de nouveaux contenus, support et scénarios pédagogiques.

- Une offre d'enseignement

Dans un tout autre domaine, c'est en tant que vacataire qu'Armelle (actuellement directrice dans une école sur les Nouvelles technologies) s'initie à la pédagogie en donnant des cours à des étudiants lors de son doctorat :

« Après, les 2... de 3 à 5, j'ai été ATER, heu nickel. Donc, j'ai donné énormément de cours, ce qui m'a appris mon métier de formatrice. »,

E-formateur, entretien EF6 – Cursus Avril 2014.

Cette activité de formatrice qui se construit en expérimentant la pédagogie en tant que doctorante en contrat puis de statut « ATER » sur plusieurs années, s'effectue dans l'attente de sa directrice de thèse :

« Oui. Elle me dit "alors, t'en est où ?". Donc, je lui ai écrit. Elle me répondait 6 mois après mais bon, elle me répondait et elle est revenue. En fait, elle s'est détaché 3 ans, donc de la 4ème à la 5ème année, elle n'était pas là. Et on a mis un an à finir. En fait, je l'ai attendu en gros. Et pendant ce temps-là, j'ai fait plein de choses, j'ai voyagé, j'ai donné plein de cours, j'ai appris à concevoir des cours. »,

E-formateur, entretien EF6 – Cursus Avril 2014.

Dans ces deux exemples qui constituent pour les deux formatrices précisément les contextes où elles disent avoir appris à faire de la formation, nous observons que l'entrée dans la pédagogie s'accomplit de manière « opportuniste » à des situations imposées par ces mêmes contextes ; en l'occurrence pour Angélique une opportunité de reconversion dans un nouveau métier et pour Armelle une opportunité de travailler pour financer sa thèse.

- ✓ Conclusion – Une entrée en « pédagogie » différente selon les e-formateurs

Si les formateurs qui suivent le cursus de Chef de projet *blended* revendiquent travailler dans des secteurs diversifiés (éducation, informatique, industrie,...), leurs parcours entre leur ancien « métier » (professeur en infographie, commercial, psychotechnicien,...) démontrent différentes entrées en « pédagogie », ainsi que nous le schématisons ci-après :

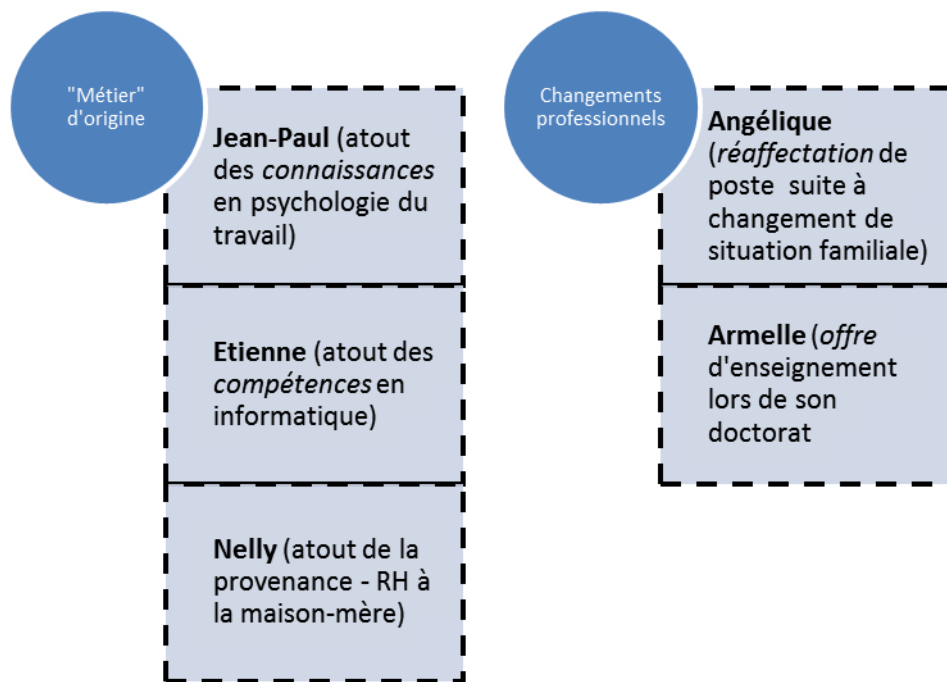


Figure 11 - Une entrée en "pédagogie" différente selon les e-formateurs

Toutefois, ces différentes entrées dans l'activité de formation, à partir du « métier » d'origine (symbolisé par les connaissances et pratiques professionnelles, le domaine d'activité ou les aspects juridiques de l'organisation), voire des contextes professionnels particuliers (changement d'activités structurel), ont-elles prédisposées aux trajectoires des formateurs de notre panel à la e-formation ? En d'autres termes, comment les formateurs sont-ils devenus e-formateurs dans leurs organisations actuelles ?

4.1.2.3. Contextes organisationnels des formateurs - vers la e-formation

Si les formateurs se voient confier des missions pédagogiques dans leur organisation actuelle, ils font référence à une évolution plus ou moins immédiate vers la e-formation. Via une création de poste (spécifique à la formation digitale) ou un nouveau projet (choix d'un LMS, refonte de la formation présentielle à digitaliser,...), les formateurs s'inscrivent dans des trajectoires professionnelles liées à ces opportunités organisationnelles, parfois sans en avoir encore l'expérience et ce, selon une temporalité propre à chaque individu, de l'immédiateté à plusieurs années.

✓ Une « incertitude socio-culturelle »

Nous pouvons ici considérer, en référence à la sociologie des organisations, que les métiers de la e-formation, par leur exigence en termes de compétences digitales, représentent une «incertitude socio-culturelle » pour les responsables (ressources humaines, direction,...) (Piolet & Sainsaulieu, 1994, p. 132). Si les organisations s'engagent dans des politiques de digitalisation de la formation internes pour répondre à des enjeux de productivité (réduction des temps de stages en présentiel, déploiement pédagogique à grande échelle, augmentation du catalogue de formation...) et de transmission (conduite du changement, formation à de nouveaux produits, contexte international, supports multimodaux...), elles recherchent de nouvelles compétences numériques chez leurs formateurs internes, en termes d'ingénierie, de pédagogie et de technologie.

✓ Digitaliser la formation et professionnaliser les formateurs internes

Au regard des contraintes en termes de compétences numériques dans la pédagogie, les organisations préfèrent toutefois s'appuyer sur les ressources internes que constituent les formateurs déjà imprégnés de leur culture d'entreprise ou dont l'expérience d'un domaine d'activité (industrie, informatique, télécommunications paramédical,...) réduit d'autant le temps d'intégration dans l'organisation par rapport à un formateur de profil « techno-pédagogique» externe auquel ils devront recourir le cas échéant.

Ainsi que nous l'avons identifié dans les discours des e-formateurs, les responsables de leurs organisations usent de différentes stratégies pour répondre aux enjeux de digitalisation de la formation auxquels ils font face : de la proposition d'évolution d'un formateur interne à la formation digitale à l'embauche d'une personne externe à un poste dédié à la formation numérique. Nous proposons dès lors d'illustrer ces deux modes d'entrée (*évolution* ou *embauche*) par des exemples issus des verbatims, repérés à l'aide de mots-clés révélateurs des contextes professionnels au sein de leurs entreprises.

4.1.2.4. Parcours professionnels - une évolution du poste de formateur à la e-formation

Les responsables cherchent à promouvoir vers la e-formation des formateurs déjà présents dans leurs effectifs en tant que formateur et/ou expert d'un domaine (médical, télécommunication, informatique, éducation...) dont ils sentent l'appétence et la capacité à intégrer de nouvelles technologies dans la formation.

En cela, ils s'appuient sur des compétences existantes en offrant aux formateurs un projet *blended*, voire en répondant à leur souhait d'évolution vers la e-formation.

✓ Des compétences complémentaires en support à la e-formation

Armelle, formatrice et directrice dans une école formant aux nouvelles technologies, se voit confier par son responsable un projet de digitalisation de certaines formations dispensées dans des salles de formation.

« [...] Donc voilà ! Pourquoi je suis là. Donc le but du jeu, c'est de monter notre...notre offre blended learning l'année prochaine. »,

E-formateur, entretien EF6 – Cursus Avril 2014.

Son poste actuel de directrice s'enrichit dès lors d'un volet e-formation et bien qu'elle soit secondée par une ingénieure pédagogique, Armelle décide des contenus à intégrer au *blended learning* ainsi que d'une stratégie commerciale :

« Bien sûr que non. Il va falloir... il va falloir que je décide d'une stratégie avec mon boss évidemment sur quelles formations on va commencer et surtout, sur le marketing parce que... Parce que c'est bien beau de lancer un nouveau produit mais j'ai besoin de le vendre parce que... »,

E-formateur, entretien EF6 – cursus Avril 2014.

En conséquence, son Responsable, en lui confiant la mise en place de ce projet de formation *blended learning*, s'appuie sur ses compétences en stratégie commerciale et pédagogiques dans la continuité de ses activités actuelles de directrice.

✓ Un souhait ou une demande de développer des projets en e-formation

Parfois, la proposition organisationnelle d'un poste en e-formation fait écho aux sollicitations des formateurs comme c'est le cas de Lucie qui s'inscrit dans une démarche volontaire de professionnalisation au numérique dans le cadre de projets qu'elle aimerait développer auprès de son institution :

« Oui, oui, tout à fait. Donc, je l'ai fait dans le cadre d'un DIF que j'ai donc demandé puisque c'est quelque chose qui est... une sollicitation au départ plutôt du salarié, hein. »,

E-formateur, entretien EF9 – Cursus Avril 2014.

Cette formatrice négocie un DIF auprès de sa Direction afin de répondre tant à un enjeu organisationnel de digitalisation de contenus de formation qu'à un enjeu professionnel de montée en compétence sur la formation digitale. Le DIF ayant été accepté, la formatrice peut suivre le cursus de Chef de projet *blended* tout en expérimentant un projet numérique dans son organisation via un poste dédié.

L'aspiration à développer des projets en e-formation vient parfois du salarié mais le plus souvent de sa hiérarchie qui répond – voire même anticipe - les enjeux organisationnels de digitalisation de la formation. Nelly doit notamment répondre à cette attente, initiée quelques années auparavant par son ancien manager en Ressources humaines :

« Donc pour l'instant, on fait tout ça en présentiel, et puis y'a deux ans et demie, trois ans, le DRH de l'époque a voulu donner l'impulsion pour développer en parallèle le e-learning. »,

E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

Cette « impulsion » de sa hiérarchie l'a amené à intégrer progressivement – depuis trois ans – une nouvelle activité de formation *blended* en complément de son poste actuel de responsable de l'organisme de formation interne.

✓ Une mission en e-formation

Laurette, formatrice dans le domaine de l'environnement, s'inscrit également dans une activité de temporalité limitée, liée au projet de plateforme LMS qu'elle doit mener et pour lequel elle «prend» un poste en ingénierie *e-learning* :

« Et depuis le 1er Janvier... je me suis lancée dans une démarche e-learning donc là j'ai pris un poste de chef de projet e-learning sauf que on n'a pas de plateforme LMS, on n'a pas de formation e-learning qui existe dans notre entreprise. »,

E-formateur, entretien EF7 – Cursus Avril 2014.

Malgré son statut de collaborateur interne à l'entreprise, cette formatrice définit son évolution de poste comme une nouvelle mission axée sur le projet de formation digitale :

« C'est ça. Donc, pour l'instant, je suis plus chargée de mission, donc je travaille énormément sur le choix, sur la procédure de mise en œuvre de cette plateforme et puis auprès des dirigeants des forces syndicales. »,

E-formateur, entretien EF7 – Cursus Avril 2014.

Outre la question du temps, la « mission » prend dans le discours de la formatrice un autre sens : celui de répondre à un enjeu organisationnel de mise en place du projet d'une plateforme digitale sous couvert de négociation auprès des partenaires sociaux afin d'en faciliter la conduite de changement.

✓ Une expérience préalable dans la e-formation

Enfin, Daniel, formateur dans le secteur des télécommunications a quant à lui évolué il y a cinq ans vers un accompagnement des formateurs internes et partenaires dans son organisation, après avoir animé des formations pendant quinze ans.

C'est au long de ces années qu'il développe une offre mixte de formation et de certification en présentiel et *e-learning* et accompagne les formateurs internes afin de répondre aux contraintes du contexte international et concurrentiel dans lequel il s'inscrit :

« Donc c'est une entreprise multinationale, enfin... on a une répartition géographique importante, dans 130 pays en gros. »,

E-formateur, entretien EF4 – Cursus Avril 2014.

Comme le montrent le vocabulaire employé et ses activités, ce formateur maîtrise à la fois la pédagogie, l'ingénierie de dispositifs mixtes et l'accompagnement des formateurs partenaires. Son expertise est reconnue puisqu'il évolue dans sa vie professionnelle et intègre de nouvelles activités au sein de son organisation. Toutefois, il mentionne un risque de remise en cause de ses activités du fait du rachat de son entreprise par une entreprise étrangère.

Dans ce contexte, même si ce formateur jouit d'une autonomie de sa direction lui permettant de prendre des initiatives dans ses pratiques pédagogiques, son implication reste liée à cette « incertitude économique » ainsi qu'à une « incertitude d'organisation » (Piolet & Sainsaulieu, 1994, p. 132) face à un enjeu organisationnel de maintenir les compétences techniques et pédagogiques des formateurs internes et prestataires en télécommunication au regard des clients.

Si certaines organisations favorisent l'évolution interne comme pour les cinq formateurs (Armelle, Lucie, Nelly, Daniel et Laurette) ci-dessous présentés au regard de leurs compétences initiales commerciales, souhait ou demande d'évolution digitale, nouvelle activité *e-learning* sous forme de mission ou expérience en e-formation, d'autres adoptent une politique de création de poste, toujours en s'appuyant sur des compétences déjà présentes chez les formateurs, en ingénierie pédagogique notamment.

4.1.2.5. Parcours professionnels - une création de poste à la e-formation

De fait, deux formatrices qui se sont vues offrir un nouveau poste dédié à la formation digitale ont en commun une expérience pédagogique en formation en présentiel. Elles sont à même de concevoir et d'animer des cours mais manquent de savoirs et de savoir-faire en techno-pédagogie. Leur entrée dans leurs nouveaux postes se distingue notamment par les contextes organisationnels dans lesquels elles se trouvent nouvellement embauchées.

✓ Un poste « surprise » en e-formation

Au moment où elle intègre son entreprise actuelle, Anne-Laure, formatrice, se voit prescrire de ne pas se limiter à la formation présentielle sur des contenus liés au paramédical mais également de concevoir des dispositifs à distance, activités sur lesquelles elle est encore novice :

« J'ai changé d'entreprise. Dans l'entreprise où je suis arrivée il y a 5 ans, on m'a demandé de... de faire du e-learning. [...] Oui, voilà ! Et du coup, quand je suis arrivée, c'était la surprise : il fallait que je fasse du e-learning, en plus des formations en présentiel au personnel de santé. »,

E-formateur, entretien EF5 – Cursus Avril 2014.

En effet, cette formatrice dans le domaine médical a été recrutée pour former les personnels de son organisation en fonction de ses connaissances paramédicales – et non digitales –:

« J'ai eu aucune formation sur le e-learning au départ parce que je suis pharmacienne... de formation. »,

E-formateur, entretien EF5 – Cursus Avril 2014.

Ses connaissances acquises en tant que pharmacienne ont dès lors facilité son embauche en tant que formatrice dans son organisation actuelle tout en lui proposant d'élargir son périmètre d'activité à la formation digitale lors de sa prise de poste.

La confiance que lui témoigne sa Direction se poursuivra pendant plusieurs années, au point que cette dernière représentera un *acteur-clé* (Crozier & Friedberg, 1977) dans ses activités selon un « mécanisme de coordination d'ajustement mutuel » (Mintzberg, 1990, p. 159) entre sa Direction et elle-même. En cela, l'e-formatrice évoluera dans ses fonctions en y ajoutant notamment l'accompagnement des formateurs internes au numérique avec lesquels elle travaille dans un contexte international.

✓ Un poste « limité dans le temps » en e-formation

Dans le secteur de l'éducation, Barbara se voit offrir un poste d'e-formateur à durée limitée dans une école de management ; le temps de digitaliser des formations jusqu'alors dispensées en présentiel :

« Parce que moi, j'ai démarré début Janvier en même temps que la... la formation. »

E-formateur, entretien EF16 – cursus Janvier 2015.

Ses activités pédagogiques sont axées sur le projet de numérisation de formations dont elle prend la charge en même temps qu'elle ne débute le cursus de Chef de projet *blended*. Issue d'une formation académique en ressources humaines et malgré une expérience de formatrice, il lui est nécessaire de se former autant à l'ingénierie pédagogique propre au *e-learning* qu'à ses aspects techniques, voire linguistiques :

« [...] en terme d'outils pareil ! Je ne savais pas ce qui se faisait sur le marché. »
[...] « Sur les deux en fait, la méthodologie puis les outils et le vocabulaire. »

E-formateur, entretien EF16 – cursus Janvier 2015.

En intégrant de manière pérenne ou temporaire ces deux postes en e-formation dans de nouvelles structures, les formatrices répondent aux attentes de leur organisation de digitalisation des formations ainsi que le proposent les formateurs dont le statut est indépendant.

4.1.2.6. Parcours professionnels – Une évolution des activités des formateurs indépendants vers la « e-formation »

Les formatrices indépendantes du panel (Maria, Anne-Cécile et Angèle) se sont inscrites dans une évolution de leurs activités pédagogiques pour répondre aux besoins des entreprises en termes d'*e-learning* mais selon des objectifs individuels différents, de la recherche d'un emploi à de la recherche de missions.

✓ Evoluer vers la e-formation pour retrouver un emploi dans les RH

Maria, anciennement formatrice dans les Ressources Humaines dans différents secteurs, cherche à retrouver un emploi dans ce même domaine. Sa dernière entreprise ayant été rachetée, elle sent son poste menacé et finance en partie le cursus de Chef de projet *blended* dans le cadre d'une reconversion professionnelle. Maria souhaite se repositionner sur un poste de Chef de Projet Formation en lien avec son parcours d'ingénieur pédagogique de dix dernières années sur différents sujets :

« Avant, j'ai fait de l'ingénierie péda... de l'ingénierie de formation oui, mais pas dans le domaine e-learning. C'est à dire... j'ai fait sur des sujets métiers, sur des sujets commerciaux, sur... sur du savoir-être. Voilà, du big management. Donc au fil des différentes expériences, je... je travaillais sur de l'ingénierie de formation, y compris au sein d'une école interne puisque j'ai travaillé quasiment presque un an chez une école interne chez [nom entreprise] Heu... mais pas en e-learning. »

E-formateur, entretien EF23 – Cursus Septembre 2016.

De par ses expériences en formation, et bien que n'ayant pas encore abordé la formation digitale, Maria envisage un poste dans une entreprise au sein des Ressources Humaines, voire dans une université interne d'entreprise où elle a déjà eu l'occasion de travailler sur des cursus en présentiel.

✓ Evoluer vers le « e-formation » pour intégrer le secteur de l'éducation

Angèle s'appuie sur ses connaissances en infographie multimédia et son appétence pour la formation en ligne pour envisager de proposer d'aider des entreprises ou des écoles à la formation numérique :

« J'ai travaillé pour les agences de com, pour les maisons d'édition, enfin j'ai toujours été dans ce domaine-là. Mais heu... heu... mais bon, c'est toujours pareil, ça demande un budget. Je pense au [école d'enseignement à distance], je pense à des sociétés comme ça qui auraient besoin de professionnels et d'experts pour accompagner des... des personnes mais après, c'est limité, enfin, je veux dire heu... mis à part les comités d'entreprise ou des... voilà, qui ont des peut-être besoin de former leurs employés... »,

E-formateur, entretien EF2 – Cursus EF2.

Même si Angèle n'envisage pas de refonder une école elle-même comme elle l'avait fait par le passé, elle cherche se repositionner via la e-formation auprès d'organismes éducatifs, voire même d'entreprises mais sans aucune certitude ainsi que le laisse paraître son discours.

✓ Evoluer vers la e-formation pour travailler sur plus de missions

Anne-Cécile, travaille dans le secteur de l'emploi hors métropole avant de créer son école de formation. Elle s'appuie dans ses missions pédagogiques territoriales sur cette expérience préalable :

« D'accord. Je me suis penchée un peu là-dessus. C'est vrai que c'est un type d'entretien... c'est vrai que j'ai eu cette pratique à l'organisme en tant que formatrice où j'intervenais sur de la démarche marketing, sur le marketing territorial.... enfin, finalement, j'ai retrouvé ça dans les... les interventions que je fais. »,

E-formateur, entretien EF8 – Cursus Avril 2014.

Toutefois, cette formatrice qui travaille en présentiel souhaite depuis longtemps proposer ses cours d'aide à la préparation des concours dans un format mixte présentiel/distanciel :

« [...] Je pense que ça fait une dizaine d'année, je devais passer en... en blended learning ce que je fais en présentiel. » [...] « et ça me prend beaucoup de temps, le présentiel. Pour... pas être payée du tout. »,

E-formateur, entretien EF8 – Cursus Avril 2014.

En cela, la formatrice évoque les faibles revenus que ses interventions en présentiel engendrent - voire même non rémunérées et chronophage ; d'où son souhait de faire évoluer ses compétences en *e-learning* afin de proposer les mêmes cours en format *blended* et dégager du temps pour d'autres missions.

Ces trois formatrices (Maria, Angèle et Anne-Cécile) se projettent dans des secteurs d'activités qu'elles connaissent déjà (RH, infographie, concours publics) et cherchent, en faisant évoluer leurs activités vers la e-formation pérenniser leur offre de service.

- ✓ Conclusion – Evolution interne, création de poste et proposition de nouveaux services : trois modes d'accès à la e-formation

Le schéma ci-dessous rend compte des trois modes d'entrées (*évolution* interne, *création* de poste et *proposition* de services) dans la fonction d'e-formateur tels que détaillés ci-dessus :

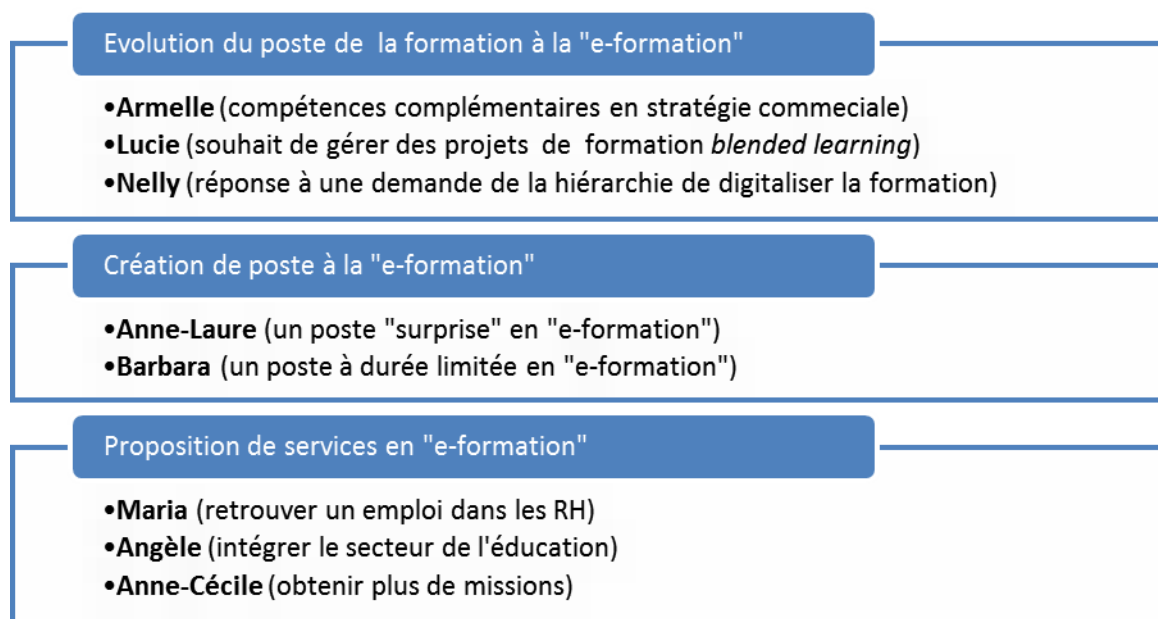


Figure 12 – Evolution interne, création de poste et nouveaux services en e-formation

Toutefois, doit-on voir dans cet accès à un poste d'e-formateur un accès formateur puis e-formateur en continuité, dans des contextes organisationnels similaires ?

4.1.2.7. Conclusion – une professionnalisation à la formation puis à la e-formation via des parcours et des contextes professionnels diversifiés

Les verbatims issus des discours des formateurs rendent compte de la diversité des parcours des e-formateurs, en liens avec les contextes organisationnels dans lesquels ils évoluent dans leur parcours initial vers la formation, puis vers la e-formation, ainsi que synthétisé dans le schéma ci-dessous.

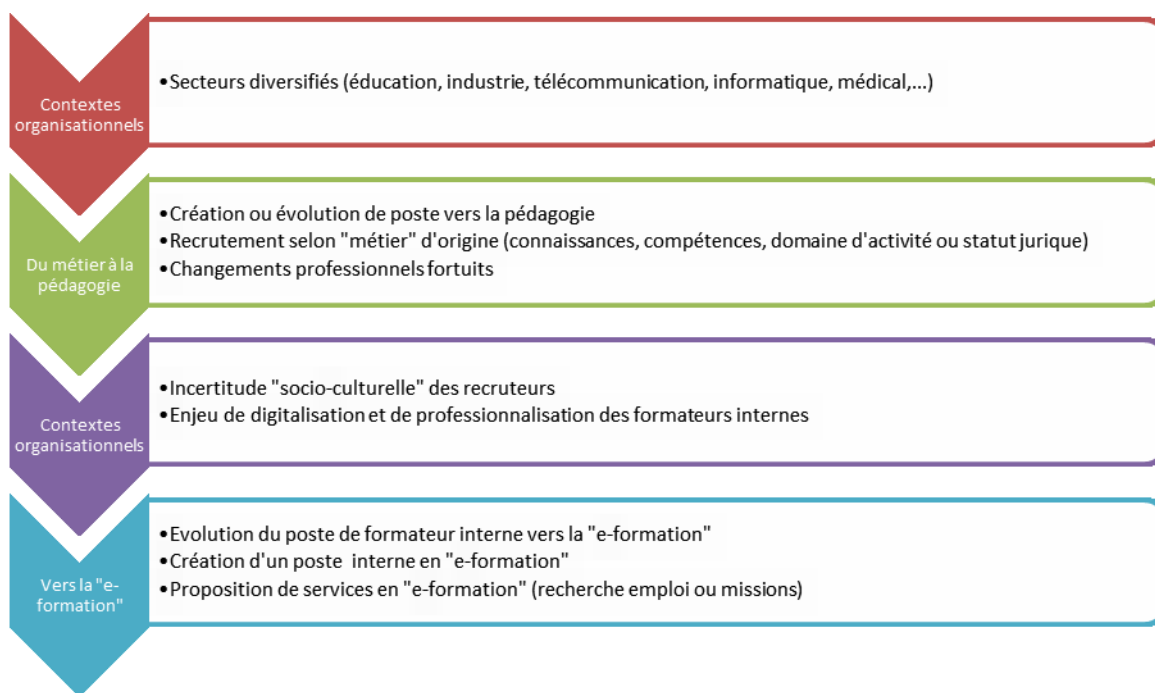


Figure 13 - Contextes organisationnels et parcours professionnels des e-formateurs

En définitive, les formateurs du cursus *blended* ne se professionnalisent pas tous de la même manière, au regard de contextes et de trajectoires différents. Si tous accèdent à la formation grâce à leur métier d'origine (*connaissances, compétences* ou *provenance*), les e-formateurs passent pas des phases d'accès à la pédagogie puis à la e-pédagogie en plusieurs temps – parfois dans différentes organisations (comme Armelle, chargée de cours à l'université puis Directrice dans une école de formation) ou dans une seule (comme Jean-Paul qui évolue d'électromécanicien à formateur en passant par la psychotechnique et la communication dans la même entreprise de transport) - en fonction des opportunités professionnelles qui s'offrent à eux ou qu'on leur impose (telle Angélique qui devient formatrice sur le crédit par défaut).

Toutefois, si chaque e-formateur semble répondre aux besoins des organisations en intégrant de nouvelles activités en formation digitale (parfois en plus de leur activité actuelle), il répond en fait à son propre enjeu d'employabilité au regard d'une vive concurrence entre formateurs internes et externes sur les activités de la e-formation dont les standards (modalités, processus, outils, supports et contenus) évoluent continuellement.

En conséquence, si leur professionnalisation via l'entrée dans un poste d'e-formateur diffère en fonction d'environnements organisationnels (domaines de service, d'industrie, d'éducation...), d'enjeux et d'incertitudes des entreprises face au digital, mais aussi d'opportunités professionnelles, il nous semble au travers des discours que les formateurs ne disposent pas de la même latitude d'action, selon qu'ils évoluent dans des contextes *internationaux*, *nationaux* ou *régionaux*, en fonction des relations de travail qu'ils entretiennent avec leurs collègues et hiérarchies respectives.

4.1.3. Contextes organisationnels – périmètres d'activités, relations et marges de manœuvre

Si les e-formateurs évoluent dans leur environnement organisationnel selon un statut de travail qui leur est propre (formateur interne en CDI ou en CDD, formateur indépendant ayant créé sa propre école de formation, formateur en recherche d'emploi,...), ils travaillent au sein de départements différents (formation, commercial, informatique,...) où ils côtoient des profils diversifiés (autres formateurs, profils techniques ou opérationnels, managers,...) dans des périmètres internationaux, nationaux ou régionaux.

Or, en fonction des « ressources stratégiques » que détiennent leurs organisations en termes d'expertise et de connaissances, de contrôle des règles et de moyens, de l'information et la communication (Piolet & Sainsaulieu, 1994, p. 241), les formateurs effectuent leur travail avec une marge de manœuvre plus ou moins grande en relation avec les autres acteurs de leurs organisations (la Direction, les collègues, le supérieur hiérarchique, les clients ou partenaires,...).

Nous distinguons ci-après selon les trois périmètres d'activités identifiés chez les e-formateurs (*international*, *national* et *régional*), le type d'organisation dans laquelle ils évoluent et leurs marges d'intervention.

Nous nous appuyons sur trois exemples d'organisations *internationales* (télécommunications, logiciels informatiques et paramédical), trois exemples d'organisations *nationales* (domaines de l'industrie, de la formation professionnelle en RH, de l'emploi) ainsi que trois exemples d'organisations *régionales* (domaine de la formation professionnelle en infographie, juridique et nouvelles technologies). Afin de nous aider dans la compréhension du cadre organisationnel des e-formateurs, dans leurs rapports de travail avec leurs hiérarchies, équipes ou collègues, nous choisissons de rapprocher ces exemples des types d'organisations et des mécanismes de coordination de Mintzberg.

4.1.3.1. Le contexte *international* – organisations « professionnelles » - autonomie et management collaboratif et directif

✓ Une organisation multinationale dans les produits de télécommunications

Daniel, formateur dans le domaine des télécommunications, est soumis aux contraintes d'évolution technologique de sa Direction, contraintes qui constituent elles-mêmes une « incertitude économique » (Piolet & Sainsaulieu, 1994, p. 132) pour son organisation vis-à-vis de la concurrence internationale. En effet, les partenaires et clients utilisant les produits de télécommunications doivent être formés rapidement dans un secteur en évolution permanente. Sa direction lui octroie une pleine autonomie en tant qu'expert technique et pédagogique pour former des vendeurs produits et des responsables de régions en France et à l'international ainsi que les formateurs internes ou partenaires externes de différents pays. Comme pour le formateur dans le domaine de la propriété industrielle, l'organisation de Daniel pourrait s'apparenter au type « mécaniste » (Mintzberg, 1990, p. 258) par le fait qu'elle impose des procédures et des normes du fort pouvoir de la direction sur les politiques de formation, liée à un enjeu de résultats d'efficacité de la formation.

Mais le fait de s'appuyer sur les compétences et les prises de décision opérationnelles des experts (formateurs, informaticiens,...) lui confère plutôt un type d'organisation « professionnelle ». En tant qu'ingénieur pédagogique, Daniel est notamment tenu de rédiger différents documents normalisés (cahier des charges, comparatif technique de plateformes,...) mais également de tenir compte de contraintes internationales et structurelles liées à son organisation pour la mise en place d'une plateforme de formation (accessible aux formateurs internes à l'international et s'intégrant aux outils *corporate* de gestion des formations imposés par la Direction).

Or, il constate que son choix de plateforme LMS risque d'être compromis par l'annonce du rachat de sa société, ce qui remet en cause les processus et outils de travail établis dans son organisation sur lesquels Daniel, en tant qu'expert, va devoir s'adapter :

« Donc un outil autoring, global, collaboratif, multi langues. Donc, on avait fait le cahier des charges mais entretemps, on a appris qu'on allait être vendu, donc on va être vendu à une société chinoise [...] et donc là, on est remis en cause car cela remet un petit peu en cause notre plateforme LMS. Donc aujourd'hui, on utilise [...] pour faire tout ce qui est suivi enregistrement de classe, pour le présentiel, le tracking mais aussi tout ce qui est publication du e-learning. Et donc demain, il n'est pas certain que l'on puisse garder cet outil, qui est un outil corporate [...] à partir du moment où on va être vendu à une autre société et donc, on est... là maintenant, je travaille en parallèle sur un choix de plateforme LMS. »,

E-formateur, entretien EF4 – Cursus Avril 2014.

Malgré ses contraintes organisationnelles, Daniel est autonome dans ses activités de formateur, comme le sont les formateurs (internes ou partenaires) qu'il accompagne à l'international. De ce fait, ses relations avec ses collègues formateurs à l'international sont de nature de la « négociation » (Piolet & Sainsaulieu, 1994, p. 141) dans la mesure où il organise des regroupements et met à disposition un forum en ligne pour les inciter à partager leurs savoirs et bonnes pratiques dans un esprit communautaire :

« Tous pays, tous pays oui. Donc là on en a fait deux y'a deux semaines là. Enfin, il y a eu deux sessions, il y a 12 personnes à chaque fois qui sont venues. ...Euh, et donc là, par rapport à une population bien précise ciblée, oui, il y avait des gens de partout. Là, depuis 6/7 ans, ça tourne comme ça et les gens se connaissent maintenant et donc ça permet effectivement d'avoir des échanges via le forum technique. »,

E-formateur, entretien EF4 – Cursus Avril 2014.

En l'occurrence, l'e-formateur constate que les rencontres en « réel » prédisposent des échanges en ligne ultérieurs. En définitive, les formateurs internes, dispersés géographiquement, éprouvent le besoin de se rencontrer « en vrai » pour se reconnaître dans les échanges à distance.

✓ Une organisation internationale de logiciels informatiques

Michel, Chef de projet formation dans une entreprise de logiciels informatiques. D'abord affecté à une équipe commerciale sur différents postes, il intègre une équipe de formation en après-vente et travaille à distance avec des experts (infographistes,...) en partenariat avec une entreprise à l'étranger pour la réalisation des modules *e-learning*. Il est très autonome sur ses activités, allant même jusqu'à « négocier » ses objectifs annuels avec sa hiérarchie, et suit attentivement la production des modules de formation par une équipe prestataire située en Inde :

« Heu... maintenant pour le e-learning, en fait on a sélectionné il y a un an à peu près une société offshore avec qui je travaille pour le e-learning qui fournit... qui nous fournit en fait notre portail de e-learning. » [...] « C'est une société indienne. Donc, ça aussi, c'est une dimension intéressante. Heu... bon financièrement parlant bien évidemment parce que c'est moins cher mais surtout là, je gère une équipe à distance. Il y a quand même un certain nombre de défis culturels et organisationnels pour pouvoir guider ses équipes correctement. »,
E-formateur, entretien EF20 – Cursus Janvier 2015.

Ce formateur évolue de ce fait dans une organisation de type « professionnelle » (Mintzberg, 1990, p. 258) qui se repose sur sa connaissance des outils et des clients et l'autorise à la prise d'initiatives. S'il conçoit et anime ses formations en interne auprès des nouveaux arrivants ou partenaires à l'international selon des modalités qu'il choisies (présentiel, distanciel, mixte), Michel travaille avec son équipe externe pour la réalisation des formations *e-learning* de manière différente. En effet, ainsi qu'il l'exprime, la gestion d'une équipe *offshore* lui demande un mode de management spécifique lié aux contraintes culturelles du pays (langue, manière de travailler,...) où un suivi très précis des tâches s'avère indispensable. Il gère ainsi son équipe à distance, tout en s'appuyant sur un manager de proximité indien qui agit localement en « supervision directe » (Mintzberg, 1990, p. 159) pour faire appliquer les directives du e-formateur quant aux activités et résultats attendus.

✓ Une organisation internationale dans le domaine paramédical

Anne-Laure, formatrice dans le domaine paramédical, se voit proposer de réaliser des formations à distance dans un contexte international lorsqu'elle intègre son poste. Toutefois, ces nouvelles formations destinées aux commerciaux internes sont encadrées par un autre chef de projet :

« Donc, j'ai fait du e-learning en interne. Avec des vidéos, on a... on m'a dit « Voilà, tu es la personne qu'on a choisi. Ce n'est pas toi le chef de projet, donc, utilise les outils que l'on a choisis et essaye de monter des formations pour les forces de vente. » Pour monter en compétence et un jour, avoir - je dirais plus qu'un instinct, une sensibilité - en tout cas, suffisante pour pouvoir faire du e-learning en externe. »,

E-formateur, entretien EF5 – Avril 2014.

En conséquence, par la contrainte des outils déjà prédéfinis pour réaliser les modules de formation et d'une coordination du projet faits par une autre personne, la formatrice est soumise à une « standardisation des procédés de travail » (Mintzberg, 1990, p. 157). Bien que sa hiérarchie l'incite à s'y conformer dans un objectif d'apprentissage (« *essaye de* »), la formatrice s'appuie sur cette opportunité de s'améliorer afin de proposer des formations à l'externe, en l'occurrence auprès d'autres publics de l'entreprise (les infirmières notamment) dans un contexte international.

Si les consignes sont directives lors de sa prise de poste (autre chef de projet, outils imposés), Anne-Laure évolue plutôt dans une organisation de type « professionnelle » (*ibid.*, 1990, p. 258) dans la manière dont son entreprise lui accorde dès le début sa confiance, ainsi que sa hiérarchie l'exprime par « *Voilà, tu es la personne qu'on a choisi.* ». La formatrice utilise elle-même un type de coordination « en ajustement mutuel » (*ibid.*, p. 157) (tutoral plutôt que directif) avec l'équipe de formateurs à l'international qu'elle est maintenant amenée à encadrer. Pour cela, elle établit notamment un contact privilégié avec des formateurs dans différents pays afin de leur redonner un rôle de concepteur plus qu'un rôle de traducteur de formations. En conséquence, comme l'a fait sa hiérarchie, elle fait appel à la fois à leurs compétences pédagogiques et à leur connaissances métier (termes liés au domaine du paramédical).

De ces trois exemples de contexte organisationnel international, nous retenons que les e-formateurs disposent d'une marge de manœuvre certaine au sein de leurs domaines d'activités respectifs (télécommunication, informatique et paramédical) les autorisant à effectuer leur travail en toute autonomie professionnelle. C'est toutefois dans la manière dont eux-mêmes se comportent vis-à-vis des équipes avec lesquelles il travaillent qui diffère. En effet, si Daniel négocie une collaboration auprès des autres formateurs internes avec lesquels il n'a pas de relation hiérarchique directe alors qu'Anne-Laure construit cette collaboration au fil du temps, Michel doit imposer un mode de travail normé à son équipe indienne qu'il supervise directement, bien qu'elle soit prestataire. Si des différences culturelles peuvent entrer en jeu et induire une communication plus active ou plus directive dans un contexte international, la prescription d'activité existe également dans un contexte national, ainsi que nous l'abordons ci-après.

4.1.3.2. Le contexte *national* – organisations « entrepreneuriale » et « mécanistes » - culture d'entreprise et normalisation des activités

✓ Une organisation nationale dans le domaine de la propriété industrielle

L'organisation de Nelly, dans le domaine de la propriété industrielle, bien que présente sur un périmètre national, est toujours gérée par l'actionnaire fondateur :

« [Nom de l'entreprise] est une entreprise qui a été fondée par Monsieur [nom du fondateur] en [date], Monsieur [nom fondateur] est toujours à la tête de l'entreprise. » [...] « En tant qu'actionnaire unique, donc c'est une entreprise très familiale avec une... culture d'entreprise qui est très marquée. C'est à dire que des anciennetés à 38/40 ans chez nous, c'est... commun ! » [...] « On a un positionnement atypique sur le marché du nettoyage. Déjà, on ne se disperse pas, on ne fait que ça. On a un positionnement vis-à-vis des clients qui est très qualitatif, donc on cultive en fait tout ça. »,

E-formation, entretien EF17 – Coursus Janvier 2015.

Ainsi que le souligne la formatrice, cette organisation de type « entrepreneurial » (Mintzberg, 1990, p. 181) applique la stratégie de son fondateur dans son choix de ne se focaliser que sur un secteur d'activité (le nettoyage industriel) – quand d'autres entreprises cherchent à se diversifier. Nelly insiste également sur l'aspect familial et culturel que l'entreprise entretient auprès de ses salariés.

Au sein de l'organisme de formation interne juridiquement indépendante car fondée sous forme d'association, Nelly gère une équipe de deux concepteurs et trois formateurs :

« Et puis en parallèle, donc on a... on a deux personnes qui... que je pilote et qui sont chargées de créer des contenus. » [...] « Oui. Et puis, je suis censée amener les trois formateurs que je gère aussi en interne à devenir des tuteurs. »,

E-formation, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

Au regard de la culture d'entreprise, qui invite à la transmission des savoirs et savoir-faire au sein de l'organisation, Nelly utilise un mode de coordination par «ajustement mutuel » (*ibid.*, p. 157) par la communication et l'accompagnement des membres de son équipe plutôt qu'un mode de management plus autoritaire.

✓ Une école de formateur professionnelle en Ressources Humaines

Pour Barbara, formatrice dans une école en Ressources Humaines, l'organisation est de type « mécaniste » impliquant une « technostructure forte » (*ibid.*, 1990, p. 199), où le pouvoir de décision émane de la Direction. Toutefois, son entreprise semble se confronter à un contexte « d'incertitude d'organisation » (Piolet & Sainsaulieu, 1994, p. 132), au sens économique, dans la mesure où elle n'emploie la formatrice sur que sur une période déterminée, en fonction de ses besoins :

« Ben heu, c'est un contrat périodique donc heu... Je ne sais pas si cela sera renouvelé l'année prochaine. »,

Entretien E-formateur EF16 – Cursus Janvier 2015.

Barbara est soumise à des activités prescrites ainsi qu'à des processus pédagogiques partagés au sein d'une équipe dont les rôles sont bien définis (« un responsable pédagogique, des concepteurs et des formateurs »), dans un contexte académique où le suivi administratif des étudiants est structuré :

« Après, en termes de... de présentiel, on est très stricte hein. » « Y'a des sanctions, des pénalités en termes de points s'ils sont toujours absents et que c'est pas justifié [...] »,

E-formateur, Entretien EF16 – Cursus Janvier 2015.

Toutefois, cette formatrice qui subit une « standardisation de ses procédés de travail » (Mintzberg, 1990, p. 159) dans les activités, normes et processus pédagogiques déjà définis qu'elle se doit d'adopter, dans un contexte culturel marqué par une normalisation académique, reste toutefois autonome sur les modalités pédagogiques qu'elle emploie dans l'animation de ses formations en proposant notamment à ses étudiants des classes inversées.

Dans le cadre de son activité en e-formation, Barbara doit coordonner la mise en ligne de modules de formation en Ressources Humaines destinés à un public professionnel que d'autres formateurs ont réalisés et ce, dans un délai très court de trois mois. Son rôle est de promouvoir le cursus de formation et de coordonner l'équipe de formateurs et le projet *blended learning*.

Du fait de la temporalité très juste du projet et des rôles bien définis, la formatrice ne se positionne pas en conceptrice, que ce soit en scénarisation ou en création de contenu :

« On n'est p... On n'est pas du tout dans la scénarisation du module de formation » [...] : « D'ailleurs, je ne pense pas que j'aurais l'occasion de le faire puisque ce sont les formateurs qui constituent eux-mêmes des... les cours. »,
E-formateur, entretien EF16 – Cursus Janvier 2015.

✓ Une organisation dans le domaine de l'emploi

Lucie, formatrice dans le secteur public et psychologue du travail en libéral, suit à distance pendant trois ans une formation diplômante de comportementaliste proposée par une université Canadienne afin d'acquérir des compétences complémentaires à ses deux fonctions. Or, lorsqu'elle souhaite faire valider son diplôme de comportementaliste en France, on l'informe qu'il n'est pas reconnu en tant que tel :

« Parce que vous savez, quand je suis venue en France toute contente pour m'inscrire l'année dernière avec mon diplôme, ils m'ont dit "C'est bien mais il vaut mieux que vous soyez psychologue du travail parce qu'ici en France, c'est psychothérapeute." »,
E-formateur, Entretien EF9 – Cursus Avril 2014.

Cet exemple démontre une « standardisation des qualifications » (Mintzberg, 1990, p. 158) au regard de référentiels de compétences, en l'occurrence dans les fonctions liées à la psychologie. Malgré cette standardisation, Lucie n'hésite pas à se positionner auprès de sa Direction sur de petits projets qu'elle juge porteurs d'innovation pour son organisation ainsi que pour elle-même :

« Donc, ce sera pas le projet qui va - comment dire - parfois, je suis sur des projets qui ne sont peut-être pas les plus - comment je vais vous dire ça - les plus voyants mais par contre, qui sont par contre, très intéressants. »,

E-formateur, Entretien EF9 – Coursus Avril 2014

Animateur et ingénieur pédagogique, Lucie agit sur deux périmètres, un périmètre régional (elle se déplace en région afin de former des managers et concevoir des formations) et périmètre national (elle travaille sur des projets liés à ses compétences en psychologie du travail et en pédagogie dans un objectif de déploiement national) :

« Donc, je vais régulièrement à la Direction Générale, au service formation pour travailler sur des groupes de travail, sur des modules nationaux. Et puis autrement, j'ai une partie où je fais plus de la conception et d'animation de formation qui sont plus sur des groupes inter-régions où je vais travailler sur des groupes de travail régionaux sur des demandes qui sont plus d'ordre régional, sachant que je travaille pour 4 régions. »,

E-formateur, Entretien EF9 – Coursus Avril 2014.

Même si l'organisation, en s'appuyant sur les compétences et connaissances de Lucie, dans un périmètre régional comme national, semble être plus proche d'un type d'organisation « professionnelle », les référentiels de qualification et les propositions de projet émanant des décideurs « nationaux » permettent de penser à un type d'organisation « mécaniste ».

De ces trois exemples d'organisations de contexte national, nous observons des deux configurations différentes : « entrepreneuriale » pour Nelly qui accompagne son équipe de formation de manière non directive ; « mécaniste » pour Barbara mais laissant place à des initiatives dans les modalités pédagogiques mais aussi pour Lucie qui travaille sur des activités différentes en fonction du périmètre national ou régional ; dernier périmètre que nous évoquons ci-après.

4.1.3.3. Le contexte *régional* – organisations « professionnelle » et « entrepreneuriales » - stratégies de digitalisation et autonomie

✓ Une école de formation professionnelle au secrétariat juridique

Angélique, responsable formation dans une école professionnelle de secrétariat juridique, s'inscrit quant à elle dans un contexte d'organisation « professionnelle » (Mintzberg, 1990, p. 258) puisqu'elle décide du recrutement en interne des avocats amenés à intervenir en présentiel dans les cursus de formation des secrétaires juridiques, de même qu'elle gère le projet « *blended learning* » pour ce même public, en toute indépendance, toujours en sollicitant les avocats sur les contenus :

« Je travaille avec les avocats. Je fais des modules. Sous support papier pour l'instant. »,

E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

Toutefois, elle subit une « standardisation des résultats » (*ibid.*, 1990, p. 158) dans la contrainte du référencement de l'organisme de formation professionnelle auprès de la RNCP où sont décrits les cursus de formation de l'école ainsi que leurs objectifs pédagogiques :

« Avec un objectif de formation qui est déjà défini. Cet objectif pédagogique, je ne peux pas y toucher non plus parce qu'on vient d'être référencées au RNCP donc tout est fichés. »,

E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

Cette formalisation des attendus de la formation contraint l'e-formatrice à une ligne de conduite dans la conception de son projet *blended* au regard de sa stratégie de faire évoluer les formations actuellement réalisées en présentiel. Pourtant, Angélique ne souhaite pas « juste » digitaliser la formation des secrétaires telle qu'elle se présente en présentiel mais en faire un nouveau produit :

« Et donc je lance un nouveau module à jour, donc en intégrant des axes nouveaux, etc... Donc, y' un gros travail de construction/reconstruction à faire pour le e-learning parce que c'est pas du tout le genre de truc... »,

E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

L'usage du « *je* » indique que l'e-formatrice se positionne en décideur sur ce projet de formation *blended* au regard de « l'incertitude technologique » (Piolet & Sainsaulieu, 1994, p. 132) que représente la conception de formation numérique par rapport au présentiel.

✓ Une école de formation professionnelle en infographie en province

Angèle co-crée son école et s'adresse à un public d'infographistes et d'informaticiens avant de fermer l'établissement en 2012 du fait d'une « incertitude économique » (*ibid.*, 1994, p. 132) liée à la concurrence régionale.

En effet, elle relate la préférence des investisseurs de faire appel à d'autres organismes de formation plus connus sur sa région, associé à une baisse des budgets de formation, ne lui permettant plus de maintenir son école ouverte :

« C'est que suite à une expérience... on a créé une société avec quelqu'un et puis avec la personne, on a quand même ouvert un institut... ça fait trois ans qu'on accueillait en formation d'adultes des demandeurs d'emploi et heu... on les a formé pendant trois ans jusqu'au moment où en 2012, les budgets de formation ont été ben heu...ben voilà... ont cessé, voilà. »,

E-formateur, entretien EF2 – Cursus Septembre 2013.

Pour son école, la formatrice co-directrice fait notamment appel à des experts et chefs d'entreprise en toute autonomie, dans une organisation de type « entrepreneuriale » dans un mode de gestion en « autorité ferme et personnelle d'un leader » (Mintzberg, 1990, p. 179). En effet, dans son école, Angèle bénéficie du pouvoir de décision vis-à-vis des prestataires qu'elle emploie en fonction des besoins des demandeurs d'emploi dans le domaine de l'infographie et des arts, dans son contexte régional. Toutefois, dans cette organisation de « structure simple » dont « la ligne hiérarchique est réduite » (*ibid.*, p. 179), la stratégie d'Angèle (et de son associé(e)) d'une offre régionale à un public spécifique de demandeurs d'emploi subit la concurrence de structures plus importantes jusqu'à mener à la fermeture de l'école.

✓ Une école de formation professionnelle dans les nouvelles technologies

Armelle, Formatrice et Directrice d'une école de formation d'adultes aux nouvelles technologies pour internet (digital, PAO, DAO¹⁹, bureautique,...) s'inscrit également dans une organisation de type « entrepreneuriale » où « le pouvoir est concentré sur le chef de l'organisation qui l'exerce personnellement. » (*ibid.*, p. 179).

Ainsi que l'explique Armelle, son « boss » a pour stratégie de digitaliser un certain nombre de formations dans un contexte « d'incertitude économique » (Piolet & Sainsaulieu, 1994, p. 132) face à la technologie et au regard de la nouvelle loi sur la formation professionnelle :

« Donc, la loi est tombée le 5 Mars et depuis heu... mon boss [...] beaucoup, a très peur de cette... de cette réforme, de ce que ça va amener, de notre chiffre d'affaires, de... et heu... il veut trouver des solutions alternatives à la formation présentielle - on ne fait que la formation présentielle aujourd'hui... »,

E-formateur, entretien EF6 – Coursus Avril 2014.

De ce fait, si un lien de « supervision directe » réside entre le directeur de son école et elle-même, l'e-formatrice dispose toutefois d'une forte autonomie dans la gestion commerciale de l'école et le recrutement des formateurs prestataires.

D'ailleurs, elle n'hésite pas à statuer sur les formations à digitaliser, éventuellement en négociant avec son directeur qui l'a recruté sept ans auparavant. Si les formations en présentiel s'effectuent plutôt en intra (les formateurs de l'école se déplacent dans les entreprises clientes), les deux centres de formations de cette entreprise se situent dans Paris intramuros, dans un périmètre régional.

De ces trois exemples d'écoles de formation professionnelle (domaine juridique, infographie, nouvelles technologies), nous retenons que les fondateurs de ces organisations cherchent à digitaliser leurs formations pour rester en compétition au regard de structures plus grandes (et d'éviter de fermer leur école comme pour Angèle).

¹⁹ PAO : Publication Assistée par Ordinateur / DAO : Dessin Assisté par Ordinateur

Toutefois, malgré l'autorité que détiennent les décideurs, ils s'appuient sur les compétences des e-formatrices (Angélique et Armelle) - comme Angèle s'appuyait sur celles des experts qu'elle recrutait - pour mettre en application leur stratégie de digitalisation dans le cadre de leur projet *blended*.

Par ailleurs, si nous identifions que les contextes organisationnels des e-formateurs se définissent au travers de périmètres d'activités (*international, national* ou *régional*) et de structures organisationnelles (*mécaniste, professionnelle, entrepreneuriale*), peut-on en déduire une relation structurante entre ces deux dimensions ?

4.1.3.4. Conclusion – La professionnalisation au travers des contextes organisationnels – entre périmètres d'activités, structures organisationnelles et types de relations de travail

Les trois périmètres d'activités (*international, national* et *régional*) identifiées chez les e-formateurs ainsi que les structures organisationnelles (*mécaniste, professionnelle et entrepreneuriale*) selon Mintzberg (1990), telles que représentés dans les deux schémas ci-dessous nous apportent des éléments de compréhension sur leurs contextes organisationnels.

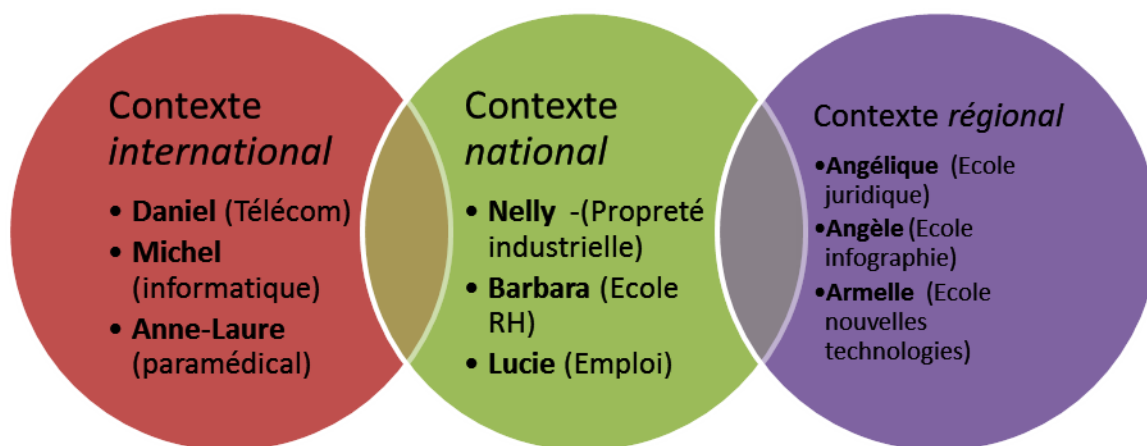


Figure 14 - Périmètre d'activité des e-formateurs - international, national et régional

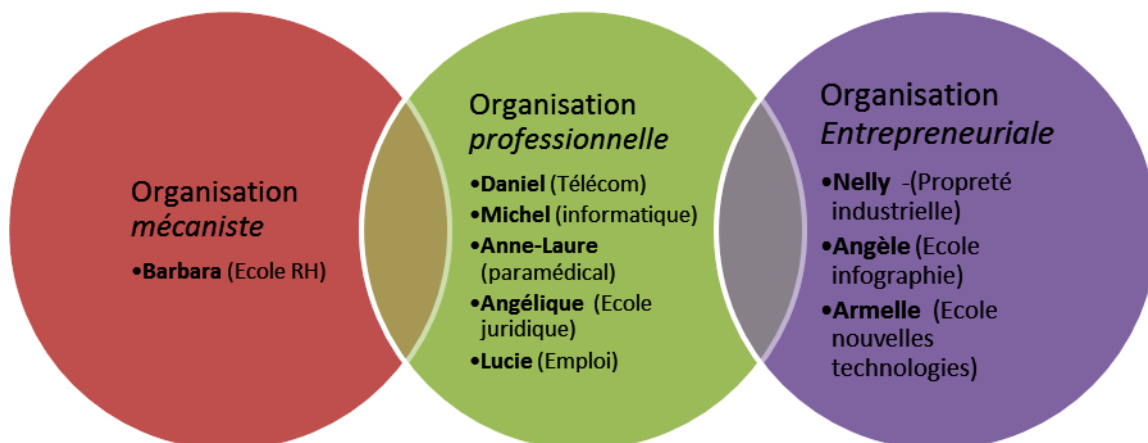


Figure 15 - Structures organisationnelles des e-formateurs selon les typologies de Mintzberg (1990)

Si nous comparons les deux schémas (périmètre d'activité et structure d'organisation), nous observons que les périmètres d'activités (*international*, *national* ou *régional*) ne qualifient pas le type d'organisation (*mécaniste*, *professionnelle* ou *entrepreneuriale*) dans lequel l'e-formateurs évolue (une organisation à périmètre régional n'est pas forcément de type « mécaniste » sous les ordres d'un directeur qui impose sa vision et structure l'activité) mais sont liés à un type de coordination (« ajustement mutuel », « supervision directe », « standardisation des procédés de travail »,...) (Mintzberg, 1990) qui qualifient la marge de manœuvre dont disposent les formateurs dans leurs activités et leurs rapports à la hiérarchie.

En l'occurrence, sur le périmètre *international*, les e-formateurs Daniel, Michel et Anne-Laure sont autonomes professionnellement (organisation de type « professionnelle ») mais leurs modes de coordination avec leurs hiérarchies comme avec leurs équipes de formateurs diffèrent entre management participatif (négociation pour le partage des contenus télécoms et relations tutorales avec les formateurs à l'international dans le paramédical) et directif (suivi de l'activité d'une équipe indienne sur la production de modules *e-learning* sur des contenus informatiques).

Au niveau du périmètre *national*, les e-formatrices Nelly, Barbara et Lucie font preuve d'initiatives (management via le tutorat, modalités pédagogiques, nouveaux projets) même si elles sont confrontées à des contraintes organisationnelles (normalisation de leurs activités et de leur qualification) dans des types d'organisation « entrepreneuriale » (un seul administrateur-fondateur en propriété industrielle) ou « mécaniste » (contexte académique de l'école RH, référentiel de compétences du secteur public).

Enfin, sur le périmètre *régional*, si Angèle, Angélique et Armelle sont confrontées à une normalisation de leurs activités pédagogiques (nouvelle loi en formation professionnelle, inscription RNCP), elles utilisent un type de coordination de négociation vis-à-vis des experts qu'elles recrutent (entretiens sélectifs et tutorat) en fonction de leur type d'organisation « entrepreneuriale » (stratégie visionnaire du directeur en infographie) ou « professionnelle » (appui sur compétences pédagogiques et métier en juridique et nouvelles technologies).

Enfin, quel que soit le périmètre d'activité du e-formateur (*international, régional ou régional*), l'entreprise ajuste sa structure organisationnelle (« mécaniste », « professionnelle » et « entrepreneuriale ») ainsi que les types de coordination (« supervision directe », « ajustement mutuel », « standardisation des activités »,...) en fonction de « catégories d'incertitudes » (économique, technologique, d'organisation ou socio-culturelles) (Piolet & Sainsaulieu, 1994, p. 132), autant de « zones d'incertitudes » qu'elle cherche à contrôler (Friedberg, 1988, p. 37) au regard de la digitalisation de la formation et de leur survie économique dans le contexte très concurrentiel de la formation professionnelle.

Mais si les e-formateurs inscrivent leur professionnalisation dans cette configuration organisationnelle, comment se définissent-ils au travers de leurs activités et de la marge de manœuvre dont ils disposent ? Nous proposons d'aborder les typologies des formateurs (activités pédagogiques initiales) et des e-formateurs (activités pédagogiques liées au projet *blended*) telles qu'ils les décrivent, selon deux dimensions identifiées chez les formateurs (*sociale et d'ingénierie pédagogique*) et trois dimensions chez les e-formateurs (*sociale, d'ingénierie pédagogique et technologique*)

4.2. Du formateur au e-formateur - représentations selon des dimensions *sociales, d'ingénierie et technologiques*

Si les entretiens semi-directifs avec chaque e-formateur nous ont permis d'appréhender les contextes et enjeux dans lesquels ils évoluaient dans leurs environnements respectifs, il nous a paru pertinent de les présenter tels qu'ils perçoivent leur statut de « formateurs » et « d'e-formateur » et tels qu'ils décrivent leurs parcours professionnels du « métier » à la « pédagogie » puis de la « formation » à la « e-formation ». Afin de définir nos propres catégorisations et sans intention de normativité, nous avons travaillé avec des typologies *descriptives, classificatoires et explicatives* ainsi que Colin Elman (2005) en fait la description (Dumez, 2016, p. 153) afin de distinguer dans une première catégorisation la représentation de leur rôle (« accompagnateur », « intégrateur »,...) au regard de ces deux fonctions (formateur et e-formateur). Nous avons notamment repéré dans les discours des éléments nous permettant d'identifier les activités que chacun des formateurs évoquaient en tant que formateur (par exemple, Anne-Cécile et Barbara relatent des activités de tutorat avec leurs étudiants) ou en tant qu'e-formateur (Laurette et Anne-Laure accompagnent leurs collègues formateurs au numérique).

Nous avons ensuite opéré une deuxième classification selon des dimensions qui sont apparues au fil de l'analyse (dimensions *sociale, d'ingénierie, voire technologique* dans la e-formation), que les extraits des discours du panel des formateurs mettaient en évidence.

En cela, nous présentons ci-après les verbatims les plus représentatifs des dimensions identifiées ; certains formateurs n'ayant évoqué que leurs activités en tant que formateur ou en tant qu'e-formateur, voire leurs activités pédagogiques dans les deux fonctions.

4.2.1. Que signifie être « formateur » pour les e-formateurs ?

Ainsi que décrit précédemment, les e-formateurs qui font l'objet de notre recherche sont issus de différentes organisations et domaines institutionnels et organisationnels (domaine médical, industriel, de l'éducation, de la formation,...) dans des organismes institutionnels et privés que nous englobons sous le terme d'« organisations ».

Les dix-huit participants sujets de notre étude nous apportent des éléments conduisant à une classification *descriptive* de leur fonction de formateur au travers du sens qu'elle revêtait pour eux. Ils se représentent et vivent leur poste de formateur selon le statut qu'ils occupent dans leur organisation (formateur interne, indépendant,...), en fonction de leurs activités et pratiques pédagogiques (conception des cours, organisation des cursus,...) et de leurs contextes de travail (périmètre d'activité : de l'international au régional , typologie d'entreprise : mécaniste, professionnelle, entrepreneuriale, marge de manœuvre : normalisation et autonomie, et enfin relations : hiérarchiques et de subordination,...).

Il ressort notamment des discours que les formateurs ne se considèrent pas comme des « animateurs » ou des « concepteurs pédagogiques » mais se définissent comme des « tuteurs » ou des « transmetteurs de savoirs » - laissant apparaître une dimension *sociale* (tutorat et communication) - ainsi que comme des « ingénieurs » ou « organisateurs » - induisant une dimension en *ingénierie pédagogique* (gestion de projet, organisation). Nous proposons d'illustrer ces deux dimensions (*sociale* et *ingénierie*) au travers d'extraits de discours représentatifs (mais non exhaustifs) des formateurs sur la dimension *sociale* en tant que « tuteur » (Anne-Cécile et Barbara) et « transmetteur » (Angèle et Michel) et sur la dimension *d'ingénierie pédagogique* en tant qu'« ingénieur » (Nelly) et « organisateur » (Laurette). Nous rapprochons également certains éléments discursifs des théories sociologiques de l'apprentissage, notamment liés à la *guidance* (Rogoff) et aux *communautés de pratiques* (Wenger).

4.2.1.1. La dimension *sociale* – tutorat et transmission

✓ Le formateur comme « tuteur » - vers une dimension *sociale* de *guidance*

Sans utiliser le terme de « tuteur », Anne-Cécile, formatrice indépendante travaillant hors métropole est intervenue dans un IUT en tant que Maître de conférences. Elle décrit son activité de tutorat et de suivi des étudiants lorsqu'ils sont en entreprise :

« On va proposer des... des animations aux entreprises. Enfin, c'est... on met les gamins au contact de l'entreprise, on voit comment ils se débrouillent en négociation... en situation B to B ou en situation B to C. »,

E-formateur, entretien EF8 – Cours Avril 2014.

Cet « encadrement direct » des jeunes qui expérimentent le contact avec les entreprises s'inscrit dans une « confrontation au monde social » comme source d'apprentissages associé à la *guidance* d'un expert telle que Rogoff l'exprime (Billett, 2004, p. 143) au contact duquel l'apprentissage peut s'effectuer par coordination, démonstration ou accompagnement à la prise en charge des tâches.

Dans ce contexte, la formatrice mais également les personnes de l'entreprise dans lesquelles les étudiants effectuent leur stage jouent un rôle d'experts auprès desquels les informations s'avèrent disponibles. Anne-Cécile s'inscrit dans une dimension *sociale* de tutorat en suivant l'évolution de ses étudiants à distance (via des outils de communication) et en leur proposant un « design » à l'apprentissage (Wenger E. , 2005, p. 253), notamment au travers de consignes pour la rédaction d'un rapport de stage. En les laissant « se débrouiller », la formatrice les aide à développer leur communication avec leur entourage professionnel et implicitement à s'engager dans la « communauté de pratique » (*ibid.*, p. 249) qu'ils intègrent au sein de l'entreprise et qui les aide à développer leur autonomie professionnelle.

Barbara, formatrice en Ressources Humaines, fait usage d'un autre mode de tutorat avec ses étudiants. En effet, elle leur propose d'étudier des textes qu'elle leur envoie par e-mail avant la session en présentiel afin d'inviter à des échanges :

« Alors, en fait je leur adresse les cours avant la session. Et on est plus dans de l'échange pendant le... le présentiel. » [...] « Enfin, à mon avis et donc je préfère qu'ils aient commencé à lire le cours, qu'on échange sur le cours. »,

E-formateur, entretien EF16 – Cursus Janvier 2015.

En cela, la formatrice incite les étudiants à un travail préalable d'étude et de réflexivité sur des documents préalablement adressés et sur lesquels un débat est annoncé. Cette modalité de formation sous forme de « classe inversée » s'inscrit dans une pédagogie favorisant une prise de responsabilité des étudiants tant sur leurs apprentissages individuels (ils doivent faire des recherches sur les contenus) qu'au regard de leur participation vis-à-vis des autres étudiants qu'ils retrouvent en présentiel (ils doivent s'affirmer pour participer, débattre, échanger collectivement).

- ✓ Le formateur comme « transmetteur de savoir » - vers une dimension *sociale* de communication

La vision qu'Angèle, formatrice en infographie, a de sa fonction est liée à la transmission du savoir auprès d'un public d'adultes, en l'occurrence celui qu'elle détient sur des outils professionnels dans ce domaine :

« Donc depuis... c'est vrai qu'on est en présentiel en face de candidats adultes ou même des jeunes, c'est à dire qu'il faut avoir une bonne pédagogie et puis transmettre disons déjà notre savoir sur les outils professionnels. »,

E-formateur, entretien EF2 – Cursus Septembre 2013.

La représentation de la transmission de connaissances descendante telle que cette formatrice nous la présente est attachée à une culture de « maître-élève » encore présente dans le monde académique.

Ce mode de communication de transmission n'est toutefois pas l'exclusivité du domaine éducatif puisqu'il est également présent chez Michel, formateur dans le domaine informatique :

« Oui, c'est mon choix. Tout à fait. J'ai toujours aimé expliquer aux gens, échanger avec les gens. [...] Partant du principe heu... notamment que... une formation, c'est avant tout un échange bi-directionnel et que j'aime le contact avec les personnes, et puis quelque part, me rendre utile pour leur donner des connaissances. »,

E-formateur, entretien EF20 – Cursus Janvier 2015.

Toutefois, si ce formateur nuance l'unilatéralité de la transmission des connaissances sur les produits auprès de ses collègues formateurs, partenaires ou clients en évoquant des échanges, Michel se positionne dans son organisation comme une source de connaissances, un référent :

« Alors oui, certains de mes collègues ben... me sollicitent assez souvent pour poser des questions, pour savoir... ils savent que je suis toujours en train de creuser à droite à gauche. »

E-formateur, entretien EF20 – Cursus Janvier 2015.

Dans ces quatre exemples de dimension *sociale*, si les formateurs évoquent des activités de tutorat et de communication vis-à-vis de leurs étudiants ou collègues de travail, ils n'expriment pas leur fonction de formateur de la même manière ; les deux premiers décrivent un rôle d'accompagnateur soit à distance (à disposition des étudiants et les incitant à se socialiser), soit en présentiel (après étude préalable de documents et les invitant à débattre); les deux derniers se décrivent comme des communicants descendants (via une transmission unilatérale des connaissances) ou semi-descendants (via une transmission en tant que référent n'excluant pas les échanges).

En soi, ces deux visions se rapprochent (pour le tutorat) ou sont contraires (pour la transmission des connaissances) à celle d'une communication de nature *sociale* telle que nous la propose Marsick : « *Idealy communication is no longer one-way and hierarchical ; people participate no matter what their level or function.* » (Marsick, Bitterman, & Van der Veen, 2000, p. 11) sur laquelle s'appuient les formations des adultes actuelles, dans une démarche « *learner centric* » centrée sur l'apprenant et ses retours d'expérience. A côté de cette dimension *sociale* en tant que « tuteur » ou « transmetteur », une autre dimension recouvre la fonction de formateur, celle de *l'ingénierie pédagogique*.

4.2.1.2. La dimension *d'ingénierie pédagogique*

✓ Le formateur comme « ingénieur-animateur » - vers une dimension d'ingénierie en pédagogie

Laurette, formatrice dans une organisation environnementale évoque les activités de sa collègue dont le profil est plutôt « RH ». Elle souligne en effet son statut d'ingénieur pédagogique plutôt que de formateur intervenant en présentiel dans la mesure où elle ne possède pas de connaissances « métier » :

« Pas systématiquement. Enfin, si un petit peu mais elle n'intervient pas en face à face du coup. Elle va uniquement faire de l'ingénierie pédagogique. »

E-formateur, entretien EF7 – Cursus Avril 2014.

Dans ce cas, la fonction de formateur se présente sous un profil restrictif « d'ingénieur pédagogique » (« *elle va uniquement* ») et non d'animateur dans la mesure où les connaissances techniques issues du métier lié à l'environnement que possède Laurette ne sont pas présentes chez sa collègue.

En l'occurrence, cette position de « marginal-sécant » (Friedberg, 1988, p. 40), associant connaissances « métier » et compétences pédagogiques, offre à la formatrice un poste plus riche en ne la limitant pas à la conception pédagogique – comme sa collègue - mais lui ouvrant également l'animation des formations.

✓ Le formateur comme « concepteur-administrateur » - vers une dimension *d'ingénierie* en pédagogie

Nelly, formatrice dans le secteur industriel, quant-à-elle ne s'inscrit pas du tout dans l'animation de formation mais décrit ses tâches de formateur comme celles d'un « administrateur »:

« Heu... dans mon travail... A la base, j'aidais l'organisme de formation donc pour... donc ça va de l'ouverture, enfin de la création des plannings de formation, la gestion des inscriptions, la relance des managers en région pour heu... gérer la modification des inscriptions, gérer tout le relationnel avec nos fournisseurs externes, gérer les interfaces pour la création de nouveaux modules, gérer tous les bilans en début/fin d'année, etc... Enfin, tout ce qui va avec le quotidien d'un organisme de formation, les factures,... »,

E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

Ces tâches, liées à la fonction de responsable de l'organisme de formation interne de son organisation, recouvrent autant d'activités administratives (gestion des inscriptions, des fournisseurs, des factures,...) que d'ingénierie pédagogique (recensement de besoins de formation auprès des managers, conception des modules, gestion des interfaces techniques pour mise à disposition de nouveaux contenus, réalisation de bilans de formation,...). Cette formatrice se définit donc comme un « administrateur » et insiste sur le fait qu'elle n'anime pas de formations même si elle est amenée à en concevoir :

Chercheur : « Mais vous participez à la conception, quand même ? »

E-formateur : « Oui. »

Chercheur : « Vous êtes un peu concepteur ? »

E-formateur : « Concepteur mais jamais animateur. »

Chercheur : « D'accord. Pour vous formateur, c'est animateur ? »

E-formateur : « C'est... s'il n'est pas animateur, j'ai du mal à le concevoir comme formateur. »,

E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

Nelly souligne également que dans sa représentation de la fonction du formateur, l'animation est prépondérante ; ce qui intensifie la distinction entre l'aspect gestionnaire (administration et conception) de l'aspect d'animation (délivrance des messages, gestion du groupe d'apprenant,...) des formations.

Sur leurs fonctions de formateur respectives, les deux formatrices évoquent des activités effectivement liées à une dimension en *ingénierie pédagogique* (toutes deux gèrent des dispositifs de formation) mais en ont une vision différente. En effet, si Laurette gère, conçoit et anime les formations en tant que « concepteur-animateur », Nelly, qui travaille à la fois sur les aspects pédagogiques et administratifs et conçoit des modules sans les animer, se décrit comme un « concepteur-administrateur ».

4.2.1.3. Conclusion – La professionnalisation au travers des représentations de la fonction de formateur - dimension *sociale* et en *ingénierie pédagogique*

Le schéma ci-après récapitule les représentations des six e-formateurs de leur fonction de formateur, au regard des activités pédagogiques qui sont les leurs dans leurs dimensions *sociale* et en *ingénierie pédagogique*.

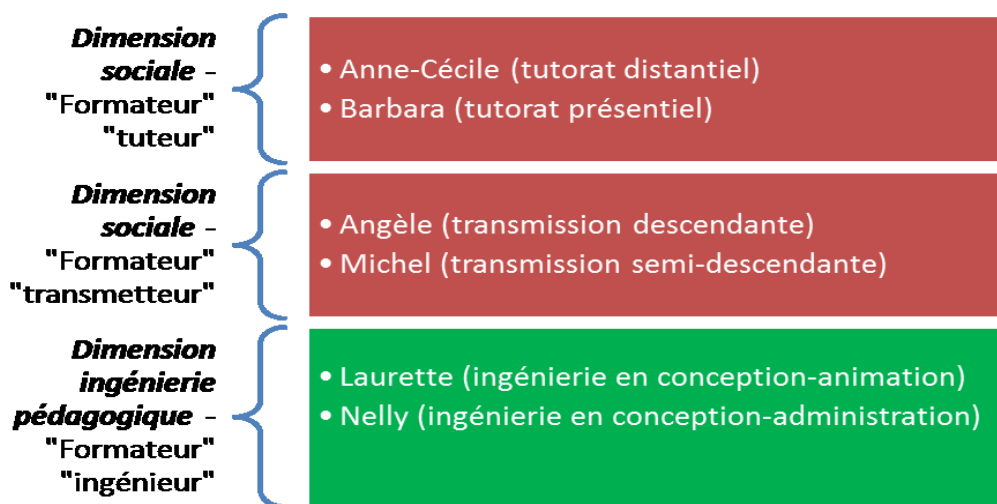


Figure 16 - La fonction de formateur - dimensions sociale et ingénierie pédagogique

Nous observons que si certaines activités en tant que formateurs (transmission, animation, conception des formations) sont directement liées à leur accès à la pédagogie (via des parcours professionnels diversifiés ainsi que décrit plus haut dans ce chapitre), leur représentations de leur fonction fait ressortir des aspects *sociaux* tels que le tutorat (des étudiants, des pairs, des clients,...) ou *d'ingénierie* telle que la gestion des dispositifs (recensement des besoins managériaux, gestion des contenus, administration des inscriptions, bilan des formations,...). Ce sont ces dimensions *sociales* et *d'ingénierie* que les formateurs vont développer au fil des années et maintenir dans leur fonction d'e-formateur.

4.2.2. Comment les « e-formateurs » voient-ils leur fonction en e-formation ?

Parmi les dix-huit personnes interviewées, certaines sont déjà positionnées sur un poste en lien avec la e-formation (chargé de projet, concepteur pédagogique *e-learning*,...), d'autres sont en attente d'un tel poste dans leur organisation actuelle ou future. Les e-formateurs voient la digitalisation de leur profession au travers des activités pédagogiques qu'ils expérimentent et qu'ils souhaiteraient améliorer. Au travers des discours, nous retrouvons la dimension *sociale* en tant qu'« accompagnateur » (chez Laurette et Anne-Laure) ou « animateur » (chez Etienne et Daniel), une dimension en *ingénierie pédagogique* en tant qu'« adaptateur » (chez Angélique, Nelly et Angèle) mais également l'apparition d'une nouvelle dimension *technologique* en tant qu'« utilisateur » (chez Etienne ou Daniel) ou « testeur » (chez Nelly, et Anne-Laure).

4.2.2.1. Une dimension *sociale* – accompagner au et avec le numérique

Dans le cadre de ses activités, l'e-formateur joue un rôle social vis-à-vis de ses collègues, pour les aider à appréhender de nouveaux outils numériques, voire en s'appuyant lui-même sur des outils digitaux pour ce faire.

✓ L'e-formateur comme « accompagnateur » aux nouvelles technologies

Après avoir suivi le cursus de Chef de Projet *blended*, Laurette, formatrice dans le domaine de l'environnement, doit accompagner les formateurs internes (une « dizaine ») et occasionnels (entre « 250 et 300 » personnes) à l'utilisation des outils de conception au *e-learning*. Nous retrouvons dans cette approche tutorale le concept de *guidance* (Billett, 2004, p. 143) déjà identifiée dans les représentations de la fonction de formateur mais avec dans ce cas un enjeu d'accompagnement à l'appropriation des outils numériques qui prend deux formes de tutorat selon les formateurs (internes ou occasionnels).

D'une part, les formateurs internes se voient offrir du temps d'adaptation au numérique, d'autant plus que leurs profils ne sont pas dédiés exclusivement à la e-formation comme c'est le cas de cette formatrice, voire font même partie des Ressources Humaines sans pour autant avoir une vocation pédagogique :

« On va prendre les formateurs que l'on a actuellement et on va leur donner du temps pour qu'ils se spécialisent aussi dans le... le e-learning. Ils ne seront pas à 100 % alors que moi, je suis à 100 %. » [...]

« Sauf que dans l'équipe des formateurs, il y a des personnels techniques, il y a des personnels qui sont plus... plus du monde de la RH que de la formation. »,
E-formateur, entretien EF7 – Coursus Avril 2014.

D'autre part, les formateurs occasionnels pour qui la pédagogie n'est pas la principale activité sont accompagnés sur les outils de formation à distance de manière plus diffuse :

« Oui, parce que nos formateurs occasionnels... enfin... n'ont pas toujours le temps, l'envie, de se former véritablement à la pédagogie et donc du coup, je pense que ce sera un peu de l'accompagnement qu'il y aura pour les outils e-learning. »,

E-formateur, entretien EF7 – Coursus Avril 2014.

Ces deux modes d'accompagnement que Laurette met en place auprès de ses formateurs internes permanents ou occasionnels tient compte à la fois de l'ancienneté des formateurs permanents (dont la conduite de changement au numérique est menée graduellement) et de l'appétence des formateurs occasionnels (envers la pédagogie, voire la techno-pédagogie).

Anne-Laure, formatrice dans le domaine paramédical, accompagne également les formateurs internes (dont certains à l'international) et cherche à les inciter à faire de la formation en *blended learning*. N'ayant pas d'aval hiérarchique sur eux et au vu de leurs réticences, elle fait intervenir une tierce-personne en conseil :

« Oui, peut-être. Par peur,... Donc moi, je vais faire intervenir [nom intervenante], quelque chose comme ça. C'est une consultant informatique, en ingénierie pédagogique, qui va leur faire une présentation. Qu'est-ce qu'on gagne à faire du blended learning ? Qu'est-ce qu'on a à participer à... »,

E-formateur, entretien EF5 – Coursus Avril 2014.

De plus, la formatrice invite les formateurs (en l'occurrence en Angleterre et en Allemagne) à scénariser des contenus eux-mêmes (et non plus seulement à les traduire) et à tester les outils de diffusion en ligne (audio et vidéos) :

« Et dire en gros "voilà, pour vous, quel est l'intérêt du e-learning ?" En fait, je vais renverser la machine en disant "jusqu'à maintenant, c'est moi qui faisait les contenus, qui faisait...". Ils étaient faits en langue étrangère en fait. Je leur donnais la traduction et ils adaptaient. Il y en a qui scénarisent. Donc la formatrice anglaise, elle a commencé à scénariser. Le formateur allemand pareil, il a commencé à faire des webcasts, des choses comme ça... Donc, là y'a une espèce de... »,

E-formateur, entretien EF5 – Cursus Avril 2014.

En cela, Anne-Laure accompagne les formateurs à la formation digitale par un tutorat basé sur le conseil d'un pair en ingénierie pédagogique – qui joue le rôle d'un tiers n'appartenant pas à l'organisation - et sur l'expérimentation des outils numériques adaptés à la formation (contenus audio - dénommés *webcasts* - vidéos en ligne,...).

Ainsi l'e-formatrice permet aux formateurs internes d'expérimenter les outils et médias en ligne en leur déléguant des activités de conception pédagogique qu'elle gérait auparavant (« c'est moi qui faisait les contenus »). En cela, ces derniers, mêmes dispersés géographiquement, acquièrent de l'autonomie tandis que le rôle d'Anne-Laure se redessine en « accompagnatrice » plutôt qu'en « conceptrice ».

✓ L'e-formateur comme « animateur » d'une communauté virtuelle

Etienne, formateur dans le domaine industriel, exprime la difficulté de prendre en charge une activité d'animation d'une communauté de formateurs internes, notamment dans sa gestion numérique et temporelle :

« [...] il faut quelqu'un qui suive et qui réponde, qui soit réactif, etc... »,

E-formateur, entretien EF1 – Cursus Septembre 2013.

Pour cet e-formateur, la proposition de contenu en ligne via une plateforme numérique ne suffit plus en soi et cette dernière doit pouvoir proposer des fonctionnalités sociales – en plus des fonctionnalités de gestion de contenus - facilitant les interactions entre formateurs internes (autour de pratiques pédagogiques) et/ou apprenants (autour d'une classe virtuelle par exemple), lui conférant un rôle de modérateur de communauté pour laquelle il défend l'importance d'une certaine réactivité :

« Donc là plutôt la gestion de contenu du coup. Et en parallèle, là du coup maintenant, il va falloir certainement que l'on change de plateforme LMS. Donc là, ce qu'on attend de la plateforme LMS évidemment, c'est la duplication de contenu e-learning, etc etc... Les nouvelles méthodes... enfin... les réseaux sociaux, les wikis, les forums, enfin... »,

E-formateur, entretien EF4 – Coursus Avril 2014.

En cela, Etienne voit la plateforme LMS comme devant permettre une communication en ligne (« les réseaux sociaux, les wikis, les forums ») en complément des fonctionnalités « standard » - qu'il utilise déjà - telles que l'hébergement des contenus *e-learning* dont la capitalisation facilite la diffusion et la réutilisation. Ici, l'e-formateur distingue les fonctionnalités de base (hébergement des contenus en ligne, gestion des apprenants et des formateurs qu'il énumère par « etc, etc ») des fonctionnalités « nouvelles méthodes » de l'accompagnement en ligne ; d'autant que ces deux « blocs » de fonctionnalités (hébergement/gestion ou communication) sont proposés par les éditeurs de manière distincte, en fonction des attentes des clients.

Daniel, formateur dans les télécommunications, utilise pour sa part la plateforme digitale de gestion de contenu de formation (LMS – Learning Management System), qui est mise en place dans son organisation, afin d'agrèger les contenus de cours de différents formateurs internes issus des régions à l'international et en Europe. En cela, l'e-formateur s'inscrit en tant qu'animateur d'une communauté des formateurs internes qu'il accompagne afin que les contenus des cours utilisés habituellement en présentiel se présentent sous un format adéquat à une mise à disposition des contenus auprès des apprenants en ligne :

« Même s'il est vrai que bon le e-learning a eu du mal à démarrer parce qu'on a beaucoup de concepteurs pédagogiques qui font, qui travaillaient exclusivement sur du Powerpoint et de la doc et donc après on a monté. Enfin, je m'en suis occupé aussi. »,

E-formateur, entretien EF4 – Cours Avril 2014.

En l'occurrence, l'e-formateur se heurte à des réticences - voire à une « non-participation » (Wenger E. , 2005, p. 188) - de la part des formateurs internes qui voient leurs contenus de cours transformés par la digitalisation (transition d'un support PowerPoint à un support PDF) et leurs pratiques modifiées (les contenus doivent être enrichis des messages pédagogiques pour être mis en ligne). De ce fait, Daniel incite les formateurs de son organisation au partage des contenus pédagogiques en ligne et utilise la plateforme LMS afin de fédérer la communauté des formateurs, sans pour autant proposer d'autres outils (de communication notamment tels que des forums) que l'hébergement des contenus.

Si ces deux e-formateurs ont pour mission d'animer une communauté de formateurs et de les inciter à intégrer leurs contenus pédagogiques dans une plateforme LMS, Etienne souhaite s'appuyer sur des outils de communication intégrés à la plateforme pour que les formateurs puissent échanger entre eux et/ou avec les apprenants ; son rôle étant alors de modérer les échanges plutôt que de les créer. Daniel, s'inscrit plutôt dans un accompagnement des formateurs dans une démarche de conduite de changement à la digitalisation de la formation et de mise en visibilité de tous les contenus en ligne même s'il organise de manière complémentaire des rencontres «réelles» entre les formateurs ou des tutorats de formateurs novices par des formateurs expérimentés.

Enfin, la plateforme LMS en elle-même constitue un moyen de fédérer les formateurs internes à l'usage d'un outil commun de capitalisation des contenus pédagogiques au travers d'une proposition de formalisation des apprentissages - un « design » (Wenger E. , 2005, p. 259) - instituée par les outils de communication en ligne et d'ajout de contenus pédagogiques (format PDF imposé, workflow d'ajout de document,...).

En définitive, dans cette dimension sociale où s'intègrent les quatre e-formateurs Laurette, Anne-Laure, Etienne et Daniel par leur rôle d'accompagnement des formateurs internes (permanents ou occasionnels), les groupes de formateurs internes constituent en soit des « communautés de pratique » (Wenger E. , 2005, p. 249) dans lesquelles les «e-formateurs » jouent un rôle de « relation frontière » (*ibid.*, p. 123) en les aidant à s'engager dans la participation à de nouvelles pratiques en *e-learning*, selon des modalités de tutorat qui leurs sont propres (différencié, via un tiers, en expérimentant, en fédérant et en incitant au partage en ligne).

A cette dimension sociale d'accompagnement et d'animation d'une communauté virtuelle des formateurs internes dans leurs organisations, les e-formateurs se représentent dans une dimension en ingénierie pédagogique.

4.2.2.2. Une dimension en *ingénierie pédagogique*

Les discours des e-formateurs donnent à voir des représentations de leurs activités en tant que « formateur-adaptateur » selon deux objectifs : d'adaptation des contenus du présentiel à la formation en ligne et de réduction du temps d'apprentissage en présentiel.

✓ L'e-formateur comme « adaptateur » en formation mixte

Chez Angélique, formatrice dans une école juridique, le *blended learning* représente un travail de « construction / déconstruction » de modules actuellement dispensés en présentiel, qu'elle doit adapter en *e-learning* :

« Non et puis, nous sommes obligés à penser beaucoup de choses en amont parce que pour arriver... il y a un travail de veille, etc. Là, si on déconstruit le module, je peux pas forcément travailler avec les mêmes personnes. »,

E-formateur, entretien EF18 – Cursus Janvier 2015.

Cette « adaptation » du présentiel au distanciel implique pour la formatrice de repenser le module de formation autrement, tant dans ses activités de conception liées à de nouvelles modalités pédagogiques (contenus à distance,...) que dans la composition de son équipe projet. Angèle, ancienne professeur d'infographie, approuve quant-à-elle l'usage du *blended learning* pour adapter des contenus actuellement en présentiel :

« Donc, j'ai trouvé que c'était très très bien. C'est un bon... le *blended learning* est vraiment le... c'est-à-dire le... le parcours idéal pour faire des formations, quels que soient les thèmes, enfin les sujets qu'on aborde dans la formation. »,
E-formateur, entretien EF2 – Cursus Septembre 2013.

Toutefois, cette formatrice idéalise le *blended learning*, en évoquant un « parcours idéal » mêlant formation présentielle et distancielle et s'adaptant à tous types de thématiques. Or, Angèle n'a pas encore l'expérience de l'adaptation en formation mixte de contenus jusque-là délivrés en présentiel, pour laquelle elle évoque une « aventure » du *blended learning* :

« Alors réduire les 12 mois en 6 mois, voire en 4 mois en un e-learning, c'est un peu... [rire] je me suis lancée dans cette aventure pour dire "tiens, elle peut... elle peut imaginer ce métier... via le *blended learning*" »,
E-formateur, entretien EF2 – Cursus Septembre 2013.

Angèle ne limite pas sa représentation du *blended learning* à une transposition d'un dispositif présentiel en formation mixte en termes de durée mais envisage l'adaptation en formation mixte comme une évolution professionnelle, voire un nouveau « métier » en e-formation. Chez d'autres formateurs, la dimension temporelle de la formation présente pourtant une contrainte qu'ils doivent intégrer.

✓ L'e-formateur comme « réducteur » du temps en présentiel

Ainsi que le souligne Etienne, formateur dans le domaine de la propriété industrielle, la digitalisation des ressources pédagogiques des formateurs de son entreprise permettrait de réduire le temps qu'ils allouent à des tâches d'animation de sessions de formation, notamment dans la mesure où ces activités ne sont qu'occasionnelles :

« Et donc, si on pouvait capitaliser une partie de ces savoir-faire dans des modules e-learning, moyennant un suivi du parcours et de la progression, etc..., je pense qu'on pourrait dégager beaucoup de temps des formateurs internes dans leurs équipes... »,
E-formateur, entretien EF1 – Cursus Septembre 2013.

Dans ce cas, le formateur se trouve dans une démarche d'institutionnalisation des apprentissages des formateurs internes de son organisation. Il s'inscrit notamment dans un « design organisationnel » (Wenger E. , 2005, p. 264) en répondant à l'enjeu de son organisation de limiter leur présence dans des formations en pédagogie en présentiel pour y avoir accès en *e-learning*.

Si Nelly exprime également cette nécessité de réduire le temps de présence en stage présentiel trop « long » pour les participants, elle s'appuie sur cette contrainte pour en réorganiser les contenus, en faisant une distinction entre le contenu destiné au présentiel et celui pouvant être mis en ligne, en amont du stage :

« Par rapport au blended. Justement, c'est ce qu'on est en train de discuter. Il y a des cursus en présentiel... des cursus qui sont relativement longs. On fait venir les gens quinze jours. » [...]

« Donc il faut organiser tout ça. Il faut qu'on fasse le tri entre ce qui est essentiel, où va être leur véritable valeur ajoutée en présentiel et qu'est-ce qu'on va pouvoir sortir du module pour arriver un peu plus tôt dans la formation. »,

E-formateur, entretien EF17 – Janvier 2015.

En soi, au-delà de l'injonction organisationnelle de réduire les temps d'apprentissages pour des raisons que l'on penserait strictement économiques, les deux e-formateurs voient dans un allègement de la partie présentielle et un report sur la partie *e-learning* l'opportunité de faciliter le travail des formateurs internes occasionnels (ayant peu de temps à consacrer à l'animation en présentiel) mais aussi des managers (ayant des agendas où leur temps de présence en formation est limité).

A cette dimension en *ingénierie pédagogique* (dans « l'adaptation » des contenus en *blended* et de « réduction » des stages en présentiel), les e-formateurs associent une dimension *technologique* à la représentation de leur fonction.

4.2.2.3. Une dimension *technologique* – utiliser les outils numériques

Les e-formateurs évoquent une dimension *technologique* dans leur fonction, soit en tant « qu'utilisateur » d'outils (usages de tablettes, plateformes en ligne) soit en tant que « testeur » (« bidouillage » et expérimentation).

✓ L'e-formateur comme «utilisateur » du numérique en présentiel et en distanciel

Ainsi que l'exprime Etienne, formateur dans l'industrie, qui évoque l'usage de la tablette dans les sessions en présentiel :

« [...] ... quelle est la différence entre heu... du blended learning sur des PC et une autre partie en présentiel et une partie sur des tablettes et une autre partie en présentiel, moi, j'envisageais plutôt l'utilisation de la tablette dans les sessions pour créer de l'interactivité dans les formations. »,

E-formateur, entretien EF1 – Cursus Septembre 2013

Si ce formateur imagine la manière dont il pourrait intégrer un outil numérique (la tablette) au sein d'une session en présentiel, il envisage de l'utiliser comme élément de « réification » (Wenger E. , 2005, p. 168), c'est-à-dire fédérateur de participation de son groupe d'apprenants. En effet, Etienne définit la tablette comme un « outil numérique » permettant de fédérer les apprenants en situation de formation en présentiel autour d'un objectif commun (une activité pédagogique via un module, une vidéo explicative visionnée sur la tablette, des quiz de validation,...) sous une forme ludique et interactive.

Michel, formateur dans une organisation qui édite des logiciels informatiques, accompagne les formateurs internes, les partenaires et les clients sur les nouveaux produits en utilisant les outils de communications ainsi que la formation *blended learning* :

« Et je m'occupe donc à la fois de la formation interne, c'est à dire pour les nouveaux employés, les mettre à niveau sur nos produits pour qu'ils soient effectifs le plus rapidement possible. [...] Et d'autre part, aussi de nos partenaires et notre réseau de clients où là, notre objectif est de le même, mettre à niveau sur les produits mais en tout cas, les moyens qui sont utilisés sont différents parce que là, j'utilise beaucoup plus l'outil électronique pour faire mes formations mais plus particulièrement le blended learning, c'est à dire un mixte entre du e-learning, des sessions à distance ou sur site et tout un accompagnement, un mentorat pour que les personnes arrivent à atteindre leurs objectifs »,

E-formateur, entretien EF20 – Cursus Janvier 2015.

Pour Michel, l'usage de « *l'outil électronique* » (logiciel de communication à distance, plateformes de contenus en ligne) sert ses objectifs pédagogiques et lui permet d'accompagner dans un contexte international ses pairs, clients et partenaires. En cela, il se positionne plutôt comme un « utilisateur » des outils numériques qu'il « mixte » avec des regroupements présentiels et un tutorat de suivi des participants. Mais si les e-formateurs se disent « utilisateurs » d'outils numériques, ils cherchent également à intégrer des médias en particulier.

✓ L'e-formateur comme « testeur » de plateforme et d'outils techno-pédagogiques

Nelly, formatrice dans le domaine de la propriété industrielle, évoque un rôle de testeur des outils, en l'occurrence la plateforme LMS, dans le cadre des projets de formation mixte qu'elle doit fédérer (en tant qu'unique interlocutrice) et sur lesquels elle doit proposer une conception pédagogique :

« Donc, je vais toucher soit à la bidouille informatique du LMS, soit à l'ingénierie pédagogique des modules » [...] « Puisque toutes les demandes de modules... en e-learning, en blended passeront par moi. »,

E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

L'e-formatrice interprète son rôle de « testeur » comme un « bidouilleur », effectuant des essais de fonctionnalités de la plateforme LMS pour en apprendre le fonctionnement et mieux appréhender la conception de dispositifs *blended*.

Anne-Laure, dans le domaine paramédical, accompagne les formateurs à l'international au numérique. Pour ce faire, elle les incite à utiliser des outils pour concevoir des QCM d'évaluation formative mais également des outils de communication en vidéo (*webcast* pour des vidéos explicatives ou *webinars* pour des conférences à distance). Elle constate que certains formateurs mettent en place ces nouvelles modalités :

« Ben, le e-learning, ça comment à prendre... Les QCM d'évaluation sont faits par e-learning. Ils gagnent du temps en séminaire, ils gagnent du temps en... Les webcasts, les webinars sont faits maintenant. Voilà, il y a pas mal de choses... oui, qui se mettent en place. »,

E-formateur, entretien EF5 – Cursus Avril 2014.

L'e-formatrice n'ayant pas de lien hiérarchique avec les formateurs de son organisation, se positionne comme un accompagnant qui les invite à tester les outils (notamment de captation vidéo ou de conférence) afin de les inciter à les utiliser dans le cadre de leurs dispositifs de formation en *e-learning*. Pour ce faire, elle met à disposition des formateurs internes des licences qu'ils utilisent quand ils le souhaitent :

« Non, j'ai toujours des licences pour tout le monde. Quitte à ce que ce soit mis à la poubelle mais ils ont toujours la possibilité de se raccrocher au balcon quand ils veulent. »,

E-formateur, entretien EF5 – Cursus Avril 2014.

Nous remarquons qu'Anne-Laure n'impose pas de délai aux formateurs internes pour prendre en main les outils qu'elle leur propose. Ce choix délibéré de leur permettre de « se raccrocher au balcon » fait partie de sa stratégie tutorale qui est d'accompagner plutôt que de prescrire.

Nous observons que la dimension technologique est ici représentée chez les quatre e-formateurs comme des outils à « utiliser » (tablette, outils de communication) ou à « tester » (plateforme *LMS*, outils de formation *e-learning*) ; ces derniers outils semblant se prêter à de nécessaires essais préalables à leur prise en main (« bidouillage » de la plateforme et test de modalités pédagogiques intégrant de la vidéo).

En définitive, si les représentations des e-formateurs s'inscrivent dans trois dimensions (*sociale, d'ingénierie pédagogique et technologique*), celles-ci sont-elles liées entre elles ?

4.2.2.4. Conclusion – La professionnalisation au travers des représentations de la fonction d'e-formateur - dimension *sociale*, en *ingénierie pédagogique* et en *technologie*

Le schéma ci-dessous récapitule les différentes représentations des fonctions des e-formateurs telles que précédemment détaillées :



Figure 17 - La fonction d'e-formateur - dimensions sociale, ingénierie pédagogique et technologique

L'analyse des représentations nous a permis d'observer que certains e-formateurs associaient plusieurs activités issues des trois dimensions : *sociale*, *d'ingénierie* et *technologique*. Pour Anne-Laure, il est important que les formateurs internes s'approprient les outils de formation digitale (dimension *technologique*), ce qu'elle facilite en leur proposant un accompagnement tiers – une autre personne vante les mérites de la formation digitale – et une expérimentation tutorée (dimension *sociale*). Pour Etienne, le partage en ligne des scénarios (dimension *sociale*) passe par l'administration - et donc l'utilisation- d'une plateforme en ligne afin d'agréger les contenus récoltés auprès des formateurs internes (dimension *technologique*). Pour Michel, qui s'appuie sur des outils de communication (dimension *technologique*) pour proposer un dispositif mixte (dimension *ingénierie pédagogique*) et un tutorat (dimension *sociale*), les outils servent la formation plutôt que ne l'instrumentalisent.

Pour Nelly, la réorganisation des formations pour réduire les temps de stages en présentiel (dimension *ingénierie pédagogique*) demande un « bidouillage » de la plateforme LMS (dimension *technologique*) pour héberger les contenus de formation produits.

Pourtant, si les dimensions (*sociale, d'ingénierie, technologique*) se recoupent chez certains e-formateurs, peut-on dire que les compétences et activités qu'ils expriment dans la représentation de leur fonction de formateurs ou d'e-formateurs sont similaires ?

4.2.3. Conclusion : la professionnalisation du formateur à la e-formation par l'intégration de nouvelles compétences et activités en technologie

Si nous prenons en compte les différentes représentations que les formateurs ont de leurs métier de formateur (tuteur, transmetteur de savoir, ingénieur) ou d'e-formateur (accompagnateur / animateur de communauté, adaptateur, utilisateur) nous observons des récurrences de compétences entre la profession de formateur et celle d'e-formateur. Reprenons dans le schéma ci-dessous les éléments précédemment identifiés :

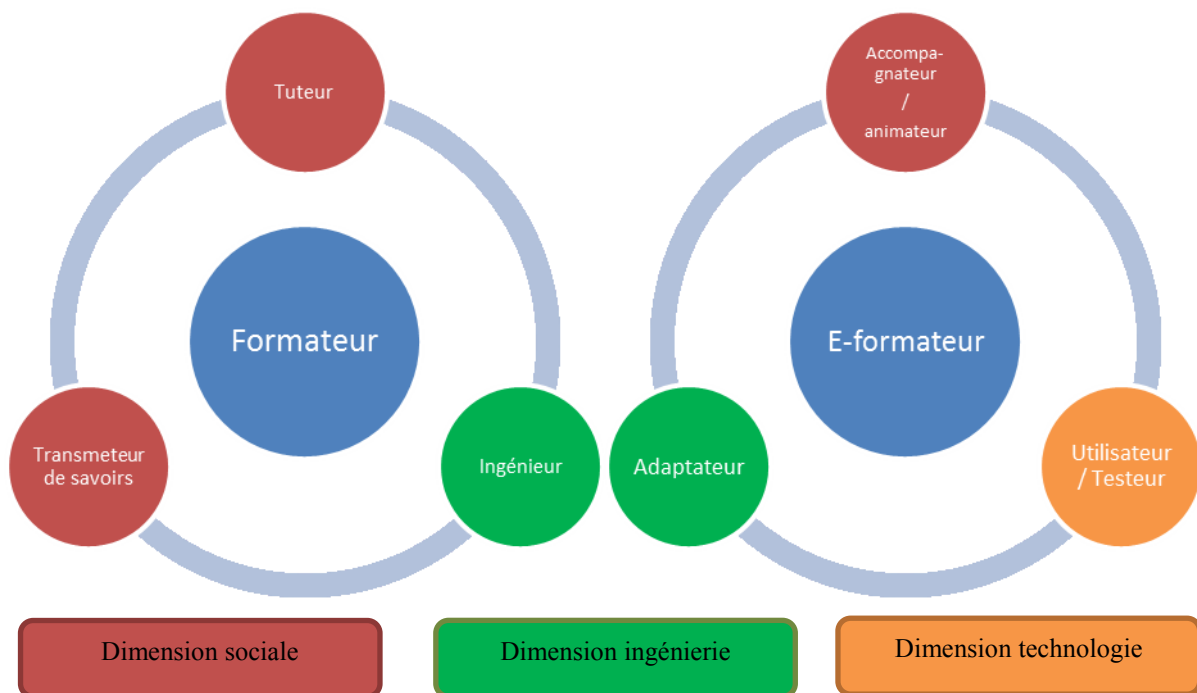


Figure 18 - Représentations de la fonction de formateur et d'e-formateur chez les participants du cursus de Chef de Projet blended

Nous percevons que la représentation des compétences et activités du formateur reste liée à la communication (tutorat des élèves, transmission du savoir,...) dans une dimension *sociale*, associée à de *l'ingénierie pédagogique* dans la conception des dispositifs de type présentiel. La représentation du e-formateur intègre également ces deux aspects *sociaux* de communication (accompagnement des formateurs internes au numérique, fédération des formateurs via des communautés virtuelles) et *d'ingénierie* pédagogique (adaptation de dispositifs existants en présentiel en formation mixte, réduction du temps de formation pour les apprenants) mais y associe une vision *technologique* (utilisation d'outils destinés à la pédagogie comme les tablettes, plateforme LMS, outils de communication).

En cela, nous pensons que la fonction d'e-formateur requière des compétences technologiques nécessaires à l'animation et à la conception de dispositifs de formation en ligne, qui intègrent toutefois un côté expérimental notamment chez les e-formateurs « testeurs » ne possédant pas la maîtrise des outils (de communication ou intégrant de la vidéo) à prendre en main pour leur propre conception de dispositif ou celle des formateurs internes qu'ils accompagnent.

Toutefois, les e-formateurs évoluent dans des contextes leur permettant ces représentations de rôles dans leurs dimensions *sociale*, *d'ingénierie* et *technologique*. Les accompagnateurs et animateurs de communauté se définissent dans des contextes organisationnels où les formateurs internes sont dispersés géographiquement (Anne-Laure s'inscrit par exemple dans un contexte *international* dans un type d'organisation *professionnelle* qui s'appuie sur ses compétences).

L'accompagnement à distance de dimension *sociale* (via l'utilisation d'outils de communication et de plateformes permettant l'agrégation des contenus pédagogiques), répond dès lors aux contraintes de dispersion des formateurs internes (notamment dans un contexte *international* et *national*) et aux enjeux de capitalisation des savoirs. L'adaptation des dispositifs présentiels en mixtes (dimension *ingénierie*) - notamment afin de réduire les temps de présence des participants en stage - répond également à un enjeu organisationnel économique et implique la connaissance, voire la maîtrise des outils numériques de communication et d'hébergement des contenus (dimension *technologique*), ne serait-ce que pour gérer les projets de formation *blended*.

Cela représente pour l'e-formateur qui est positionné dans son organisation en tant que chef de projet *blended*, d'être à même de travailler avec les demandeurs (prendre en compte les besoins et donner des retours sur l'avancée des projets), les équipes informatiques (suivre l'intégration d'une plateforme LMS et en assurer la gestion), les prestataires qui développent les modules *e-learning* (transmettre les scénarios de conception et suivre l'avancement du développement) et les formateurs internes (qui fournissent leurs scénarios ou leurs contenus).

La fonction d'e-formateur s'inscrit donc dans les trois dimensions *sociale*, *d'ingénierie* et *technologique* en fonction de leur parcours professionnel (nouveau poste, évolution, proposition de service), leur périmètre d'activité (*international*, *national* et *régional*) et de leur type d'organisation (*mécaniste*, *professionnelle*, *entrepreneuriale*) leur octroyant une autonomie plus ou moins importante qui leur permet de penser ou repenser leurs fonction d'e-formateur.

Enfin, si la dimension *technologique* des activités s'ajoute aux autres dimensions *sociale* et *d'ingénierie*, nous pouvons penser la fonction d'e-formateur comme une continuité de la fonction de formateur au regard de compétences qui évoluent par l'appropriation des outils digitaux dans la formation, pour répondre à l'enjeu organisationnel de la digitalisation de la formation et à l'enjeu professionnel d'une professionnalisation au numérique.

Toutefois, au regard de leurs représentations de leur fonction et de leurs contextes respectifs, comment les e-formateurs procèdent-ils pour intégrer de nouveaux apprentissages pour se professionnaliser au numérique ? Nous proposons d'aborder dans le chapitre suivant les opportunités d'apprentissages que les e-formateurs identifient dans les trois contextes dans lesquels ils évoluent (*formatif*, *organisationnel* et *professionnel*) ainsi que les stratégies qu'ils mettent en place (telles que la participation ou l'autoformation) au regard d'offres d'apprentissages auxquelles ils accèdent et de contraintes auxquelles ils sont confrontés.

5. Cinquième chapitre : Opportunités et stratégies d'apprentissages des e-formateurs - environnements de travail et culture d'entreprise

5.1. Introduction aux opportunités et stratégies

Nous avons évoqué dans le chapitre précédent les contextes organisationnels et professionnels dans lesquels évoluaient les e-formateurs, au travers des secteurs d'activité et des types d'organisation, de leur entrée en pédagogie et e-pédagogie et de leur représentation de la fonction de formateur puis d'e-formateur. Or, ces contextes génèrent pour les e-formateurs des opportunités d'apprentissages auxquelles ils répondent par des stratégies telles que la participation et l'autoformation.

Nous approcherons ces opportunités et stratégies d'apprentissages selon deux approches. En premier lieu, nous présenterons les opportunités d'apprentissages que les e-formateurs évoquent dans leurs discours au sein de leurs trois environnements de travail (*formatif, organisationnel et professionnel*), dans les trois dimensions (*sociale, mise en pratique, et professionnalisante*) qui apparaissent à l'analyse et qui viennent enrichir notre vision globale des opportunités des e-formateurs telle que synthétisée sous forme de carte heuristique en annexe.

La dimension *sociale* comprend les opportunités liées à l'accompagnement et à la socialisation des formateurs avec leurs collègues, pairs ou formateurs de cursus de formation. La dimension *mise en pratique* évoque les opportunités liées à la réflexivité (notamment sur les projets *blended* lors des regroupements) et à l'expérimentation (du rôle de chef de projet *blended*, de nouveaux outils,...). Enfin, la dimension *professionnalisante* exprime les opportunités liées à la formation et autoformation des e-formateurs ainsi qu'à leur évolution professionnelle (nouveau poste, nouvelle activité,...).

Au regard de ces opportunités, nous évoquerons les stratégies qu'ils mettent en place par la socialisation, la participation ou encore l'autoformation que nous tenterons de rapprocher des dimensions identifiées sur les opportunités d'apprentissages (*sociale, de mise en pratique, professionnalisante*).

En deuxième lieu, au regard de notre question de recherche sur la professionnalisation des formateurs au numérique, nous qualifierons plus précisément les opportunités d'apprentissages dans le contexte organisationnel, telles qu'elles sont influencées par la culture d'entreprise des organisations (notamment par une culture d'«organisation apprenante») mais aussi par les stratégies individuelles des e-formateurs qui agissent en fonction de leurs propres enjeux d'évolution professionnelle et de leur interprétation de la culture d'entreprise.

5.2. Opportunités d'apprentissages générées par les trois environnements de travail (formatif, organisationnel et professionnel)

5.2.1. Introduction – les opportunités d'apprentissages générées par les environnements de travail

Si les opportunités d'apprentissages sont générées par les contextes des e-formateurs dans le cadre d'une « structure organisationnelle qui régit l'organisation du travail », (Friedberg, 1988, p. 31), nous pensons ces opportunités d'apprentissages comme des situations que rencontrent les formateurs au sein de leurs environnements de travail (*formatif, organisationnel et professionnel*) et dans lesquelles ils usent de stratégies de participation (selon une approche « opportuniste») ainsi que d'autoformation (selon une approche « autodirigée») qui concourent à des apprentissages de professionnalisation au numérique.

En cela, leurs environnements de travail constituent des « espaces d'apprentissage » (Billett, 2004, p. 139) au sein desquels les e-formateurs se saisissent d'opportunités leur permettant de répondre tant aux enjeux organisationnels (digitaliser la formation et en réduire les coûts) qu'à leurs propres enjeux professionnels (s'ouvrir à de nouvelles compétences digitales et assoir leur employabilité) dans des secteurs d'activité en constante évolution (informatique, télécommunications, formation professionnelle, industrie, paramédical,...).

Nous spécifierons les opportunités d'apprentissages que rencontrent les e-formateurs dans leurs trois environnements (formatif, professionnel et organisationnel) au regard des trois dimensions (*sociale* – accompagnement et socialisation, de *mise en pratique* – réflexivité et expérimentation et *professionnalisante* – formation/autoformation et évolution professionnelle) telles qu'apparues et catégorisées lors de l'analyse des discours des e-formateurs²⁰.

Pour concevoir ce tableau, nous avons travaillé à partir de cartes heuristiques reprenant les enjeux, contextes, opportunités et stratégies, établies pour chaque e-formateur de notre panel²¹ ; chaque élément lié aux opportunités ayant fait l'objet d'une catégorisation (par exemple, une opportunité d'apprentissage via la négociation de financement de la formation *blended*), ensuite rattachée à l'une des trois dimensions (une opportunité de formation s'inscrit dans la dimension *professionnalisante*) pour chacun des trois environnements de travail (en l'occurrence, l'environnement formatif)²² par lequel nous introduisons les opportunités d'apprentissages des e-formateurs.

5.2.2. L'environnement *formatif* – Un cursus offrant d'avantage d'opportunités qu'un accompagnement par le formateur du cursus *blended*

Les e-formateurs participent au cursus de formation au numérique selon un mode « tout à distance », via des classes virtuelles, cours en ligne et aide par e-mail ou mixte incluant des journées de présentiel animées par un formateur expert en *e-learning* issu de l'organisme de formation dispensant ce dispositif certifiant. Les opportunités auxquelles ils accèdent s'entendent dans trois dimensions (*sociale*, de *mise en pratique* et *professionnalisante*) dont nous présentons ci-après des extraits de discours représentatifs, sans être exhaustifs.

²⁰Cf. Tableau des enjeux, contextes, opportunités et stratégies des e-formateurs en annexe

²¹ Cf. Cartographies des e-formateurs en annexe

²² Cf. Cartographie des opportunités des e-formateurs en annexe

5.2.2.1. Dimension *sociale* – une opportunité d'apprentissage par *l'accompagnement* du formateur du cursus *blended*

Si *l'accompagnement* du e-formateur s'adosse exclusivement sur son projet de dispositif de formation *blended* organisationnel, exigé en prérequis à la formation, l'opportunité d'apprentissage via ce tutorat, dont les modalités sont différentes selon les participants (en présentiel et/ou à distance) s'inscrit alors dans une démarche formalisée d'accompagnement par le formateur du cursus de formation *blended*. Ce tutorat s'effectue de plusieurs manières, soit à distance par classe virtuelle pour les formateurs apprenants ayant choisi la formule « tout à distance », soit par regroupements en présentiel pour ceux ayant choisi la formule « mixte ». Pour les deux formules, un suivi de support par e-mail - voire par téléphone - ainsi qu'un forum sont également à disposition sur un espace web dédié de l'organisme de formation. Le planning de formation du cursus propose des étapes pédagogiques liées à la construction d'un dispositif de formation *blended*, cadencé par des vidéos en ligne sur différentes thématiques (profils de l'équipe *e-learning*, les documents projet, les outils auteurs et plateformes LMS, la scénarisation, la médiatisation,...) sur lesquelles le formateur du cursus demande des exercices pratiques (rédaction de documents projet, scénario pédagogique,...) ainsi que l'explique Angélique, formatrice dans une école de formation professionnelle juridique:

« Ben toutes les semaines, on a quelque chose à lui renvoyer en relation avec les modules que l'on a suivis. Là par exemple cette semaine, c'est "bâtir le scénario pédagogique" de la formation. Donc, il me fait des retours... »,

E-formateur, entretien EF18 – Janvier 2015.

En l'occurrence, *l'accompagnement* du formateur du cursus auprès d'Angélique est personnalisé, prenant en compte le projet qu'elle mène dans son organisation et pour lequel des ateliers de suivi sont précisément organisés. Toutefois, ce tutorat est basé sur une approche pédagogique progressive, en fonction d'un planning prédéfini, présenté en début de cursus, qui inclut des exercices d'application basés sur la lecture en ligne de modules *e-learning*. Le formateur du dispositif *blended* demande en effet aux e-formateurs de lui fournir des livrables en lien avec la thématique abordée (en l'occurrence, le « scénario pédagogique »), basé sur leurs projets respectifs.

Barbara, formatrice dans une école de Ressources Humaines, souligne cet *accompagnement* du formateur du cursus *blended* :

« Non, non. Effectivement, il a une partie coaching où il nous suit de près. Il répond toujours très rapidement à nos questions... » [...] « Heu... mais après, heu, quand il échange sur les cours, c'est... il y a beaucoup d'exemples heu... on va sur d'autres sites internet pour illustrer, regarder heu... »,

E-formateur, entretien EF16 – Cursus Janvier 2015.

Ainsi, le formateur du cursus aide les e-formateurs à enrichir leurs connaissances et à progresser dans leur projet organisationnel (en fournissant des retours aux livrables fournis, en effectuant un rapprochement entre les contenus des cours et les projets, en approfondissant par des recherches sur internet, en répondant de manière proactive aux questions).

Cet aspect *social d'accompagnement* par le formateur du cursus *blended* (par différentes modalités en présentiel, par mail, classe virtuelle, forum ou téléphone) est une opportunité d'apprentissages à laquelle s'associe celle d'une *socialisation* avec les autres e-formateurs.

5.2.2.2. Dimension *sociale* – le projet comme élément de *socialisation* lors des regroupements

Le projet de formation *blended* dont les e-formateurs ont la charge est un sujet de communication avec les autres apprenants du cursus, notamment via des échanges comparatifs entre les différents projets ainsi que l'exprime Lucie qui travaille dans le domaine de l'emploi.

« Donc voilà, on est tous en fait sur des... je dirais... sur des demandes ou sur des projets qui sont pas forcément... mais qui ont en commun par contre... du *blended learning*, ou en commun quand même d'être sur les mêmes outils ou sur les mêmes..., donc c'est très intéressant. On a une matière commune en fait. »,

E-formateur, entretien EF9, Cursus Avril 2014.

C'est dans le cadre du groupe d'apprenants du cursus *blended* que la formatrice échange avec les autres formateurs sur leurs projets respectifs. Ainsi que le souligne Jean Lave, les formateurs évoluent dans une communauté - en l'occurrence le groupe d'apprenants auquel les e-formateurs sont rattachés dans le cadre du cursus - où les praticiens reconnaissent et valident l'évolution des pratiques des autres membres (Lave, 1991).

En cela, les interactions auxquelles les formateurs participent lors des regroupements (en l'occurrence en présentiel pour Lucie), permettent de faire évoluer les connaissances des participants via la comparaison de l'état d'avancement, des outils utilisés et des difficultés qu'ils rencontrent dans la mise en place de leurs projets de dispositif de formation *blended* dans leurs organisations. Lucie reconnaît dans ses rencontres une « matière commune » notamment sur les outils utilisés (outils auteur pour concevoir les *e-learning*, plateformes LMS,...) sur laquelle les participants s'appuient lors des échanges même si les éléments liés au projet *blended* (secteurs d'entreprise, ampleur des projets, connaissances et usages préalables des technologies) diffèrent.

Jean-Paul, formateur dans le secteur des transports, profite notamment de ces échanges avec le formateur et les participants du cursus *blended* sur la thématique de la conduite de changement des formateurs au digital. Promu à un nouveau poste dans son organisation, il doit convaincre les formateurs internes de passer au numérique mais rencontre une certaine réticence à cet égard :

« En fin de compte, j'ai déjà... on a déjà abordé pas mal de points donc j'ai la partie je dirais conception d'un dispositif mais il y a aussi la partie conduite du changement pour des formateurs communication, etc. » [...]

« Heu... acteur du distanciel. C'est à dire qu'il faudrait que le formateur soit concepteur, etc. et c'est vrai que certains sont déjà assez rétifs. Donc, je travaille déjà sur cet aspect de conduite du changement et c'est bien parce que c'est des points qu'on a pas mal abordé au cours de la formation avec [prénom du formateur du cursus] et ce sont des difficultés que rencontrent les autres personnes. »,

E-formateur, entretien EF21 – Cursus Janvier 2015.

Ces ateliers de suivi de projet animés par le formateur du cursus de formation *blended* s'inscrivent dès lors dans une démarche collective « d'apprentissage situé » (*situated learning*) (Lave & Wenger, 1991) où les formateurs peuvent profiter - s'ils le souhaitent - d'opportunités d'apprentissages par socialisation avec leurs pairs e-formateurs dans un environnement formatif qui leur est commun et qui appelle à une comparaison des projets et à une *réflexivité* sur leur mise en pratique.

5.2.2.3. Dimension *mise en pratique* - Une opportunité d'apprentissage via la *réflexivité* autour du projet *blended*

Cette opportunité de comparaison lors des regroupements des e-formateurs, accompagnée par le formateur du cursus, incite à une *réflexivité* de chaque apprenant sur l'avancée de son projet et sa mise en place, ainsi que l'évoque Armelle, directrice dans un organisme de formation aux nouvelles technologies :

« Donc, c'était bien et là, ce qu'on a vu en une journée, heu... la discussion aussi avec [Apprenante] qui est très intéressant par ce qu'elle a un autre point de vue et elle est en interne et elle a ses outils de choisis, elle... » [...]

« Elle s'est déjà avancée par rapport à nous. Moi, j'ai pas du tout d'idée d'outils. Je voulais pas me... je voulais pas me focaliser sur une plateforme avant même de savoir quels contenus j'allais faire. »,

E-formateur, entretien EF6 – Cursus Septembre 2014.

En l'occurrence, les différences de « point de vue » qu'Armelle identifie par rapport à une autre e-formatrice sont de l'ordre de la pédagogie (définition des contenus à mettre en ligne) et de la technologie (prévision d'une plateforme) dans des contextes différents (interne ou externe à l'entreprise). Ce sont ces différences qui invitent Armelle à une *réflexivité* sur l'intérêt de sélectionner des outils avant des contenus (comme son homologue) ou de conserver sa vision première.

Lucie, formatrice dans le domaine de l'emploi, confirme cette opportunité de *réflexivité* qu'elle rencontre par le suivi du dispositif et le contact avec les autres e-formateurs de son groupe :

« Même dans ma pratique d'ingénieur pédagogique, ce que j'apprends-là, ce que je... ça me remet en question, ça m'oblige à me reposer des questions, à me dire "là, peut-être, que...", "tiens, c'est intéressant". C'est toute la richesse, à la fois d'une formation donc qui est de contenu, je dirais qui a des apports et en même temps aussi, quand il y a des échanges comme ça avec les autres, qui permet aussi de pouvoir ben, se poser aussi d'autres questions, d'être sur d'autres problématiques, de s'interroger en tout cas sur soi et on a besoin de se regarder pédaler. »,

E-formateur, entretien EF9 – Cursus Avril 2014.

Lucie évoque en l'occurrence une remise en question de ses pratiques pédagogiques et un besoin de « se regarder pédaler » pour « s'interroger sur soi » lors des échanges avec les autres participants du cursus *blended*.

En conséquence, ce contexte de regroupements réguliers des e-formateurs pendant lesquels les participants sont invités à une « réflexivité professionnelle » (Wittorski, 2009) sur leurs connaissances, expertises et difficultés offre une opportunité d'apprentissages de *réflexivité* (par la *socialisation* avec les pairs) mais également par *l'expérimentation* des projets et des outils, voire même du rôle de Chef de projet *blended*, au sein de leurs organisations.

5.2.2.4. Dimension *mise en pratique* – Une opportunité d'apprentissage via *l'expérimentation* du cursus de formation *blended*

Le dispositif de formation auquel les e-formateurs sont inscrits offre une expérience d'apprenant à distance (complète ou avec regroupements présentiels). Les e-formateurs accèdent donc à une opportunité d'apprentissage via *l'expérimentation* du rôle d'apprenant en ligne, de *l'expérimentation* de la gestion de projet de formation *blended* (rédaction des livrables, gestion des plannings et animation d'une équipe le cas échéant) ainsi que *l'expérimentation* des outils (outil auteur pour réaliser les modules, plateforme LMS,...).

Si plusieurs e-formateurs soulignent l'intérêt de cette opportunité *d'expérimentation*, Etienne, formateur dans l'industrie, évoque une difficulté dans une préconisation forte d'outils auteur pour réaliser les modules :

« Y'avait une orientation forte sur ses outils. D'ailleurs, plusieurs fois, j'avais dit "oui, mais cette fonctionnalité-là, on la retrouve également dans les autres outils du marché ?", et dans certaines de ses réponses, c'était non. » [...],

E-formateur, entretien EF1 – Cursus Septembre 2013.

Si Etienne entend que des outils (outil auteur et plateforme LMS) sont mis à disposition des apprenants afin d'expérimenter des logiciels pouvant être proposés ensuite à la vente (en partenariat avec l'éditeur de ces logiciels), il « dénonce » une préconisation trop forte (voire exclusive) par rapport à d'autres outils disponibles sur le marché sur lesquels il a déjà connaissance de certaines fonctionnalités.

Toutefois, cette préconisation « forte » d'outil sera modifiée sur les sessions suivantes afin que les participants puissent choisir de tester d'autres outils du marché (sur des versions d'essai gratuites), de façon à leur permettre de sélectionner en toute indépendance les logiciels qui seront implémentés au sein leurs organisations (quand ils ne sont pas imposés ou déjà mis en place par ces dernières comme des plateformes LMS déjà intégrées à une plateforme de « gestion des compétences ») et d'aller jusqu'au bout de leur projet de formation *blended* (jusqu'à sa réalisation et mise en ligne finale).

En conséquence, l'opportunité *d'expérimentation* que propose le dispositif de cursus *blended* n'est pas toujours adaptée aux contraintes organisationnelles des participants même si elle reste « flexible » pour s'adapter aux projets des e-formateurs parfois plus avancés que d'autres sur les étapes de cadrage des besoins, de conception pédagogique, de scénarisation, de médiatisation et d'implémentation, ce que reconnaît Etienne :

« *Mais chacun avait une personnalisation par rapport à ses besoins.* »,

E-formateur, entretien EF1 – Cursus Septembre 2013.

Toutefois, si ce dispositif de formation de Chef de projet *blended* s'intègre dans une dimension de *mise en pratique par l'expérimentation*, il ouvre à une autre dimension d'opportunités *professionnalisante de formation et d'autoformation*.

5.2.2.5. Dimension *professionnalisante* – Des opportunités d'apprentissages via la *formation et d'autoformation*

En soi, le dispositif de formation *blended* constitue une opportunité *professionnalisante* en tant qu'opportunité d'accéder à une formation de Chef de projet *blended* pour les e-formateurs. Si certains ont dû financer ce cursus (notamment les formatrices indépendantes Maria, Anne-Cécile et Angèle), d'autres ont bénéficié d'une prise en charge financière par leur organisation, voire même se sont vu proposés ce dispositif par leur hiérarchie telle que Barbara, formatrice dans une école de formation en Ressources Humaines :

« *Alors, c'est une proposition de mon manager. [...] Dans le cadre d'une nouvelle fonction que je prenais à partir du mois de Janvier. [...] Heu, des techniques, de la méthodologie et des outils également, pour que l'on puisse mettre en place ce heu... cette nouvelle approche de formation.* »,

E-formateur, entretien EF16 – Cursus Janvier 2015.

Pour cette e-formatrice, la formation de Chef de projet *blended* répond à un enjeu organisationnel d'acquérir des compétences en méthodologie et technologie e-pédagogique pour proposer aux étudiants en Ressources Humaines de son école des dispositifs à distance. Ainsi qu'elle l'évoque « c'est une proposition de mon manager » ; son organisation lui offrant l'opportunité de suivre une formation de professionnalisation au numérique, sur laquelle elle ne semble pas avoir donné son point de vue positif comme négatif. Pourtant, elle reconnaît que ce cursus lui donne accès à des connaissances en méthodologie, outils et langage techno-pédagogique qui lui font défaut en formation digitale :

*« Heu... en termes d'outils pareil ! Je ne savais pas ce qui se faisait sur le marché. [...] Sur les deux en fait, la méthodologie puis les outils et le vocabulaire. » [...] « Et je ne maîtrisais pas le vocabulaire non plus. »,
E-formateur, entretien EF16 – Cursus Janvier 2015.*

Pour Anne-Laure, formatrice dans le secteur médical, le dispositif de formation offre plutôt une opportunité d'acquérir des compétences en termes d'organisation de projet *blended*, au regard d'un nouveau poste sur un périmètre international :

*« Alors là pour ouvrir en externe, je m'aperçois que je n'ai pas forcément les compétences en terme d'organisation. [...] Pour vraiment scénariser, organiser, tout mettre à plat. »,
E-formateur, entretien EF5 – Cursus Avril 2014.*

Michel, formateur dans le domaine de l'informatique la rejoint sur ce point :

*« Les cours, je les trouve assez bien faits. Peut-être des fois un peu répétitifs mais c'est pas une mauvaise chose. Maintenant, pour tout vous dire en fait, j'apprends pas énormément de choses dans ce cours au niveau des concepts. Ce que j'apprends par contre, c'est à mettre les pièces du puzzle ensemble et ça, c'est exactement la valeur ajoutée que je cherchais dans ce cours. »,
E-formateur, entretien EF20 – Cursus Janvier 2015.*

En l'occurrence, le cursus de formation *blended* ne représente pas la même opportunité d'apprentissages selon les e-formateurs, d'un besoin global (ingénierie et technologie pour Barbara) ou spécifique (ingénierie pour Anne-Laure et Michel), cela démontre des attentes différentes en fonction de leurs connaissances préalables en techno-pédagogie, de leurs périmètres d'activités (national pour Barbara ou international pour Anne-Laure et Michel) et de leur type d'organisation (mécaniste pour Barbara qui se voit « imposée » la formation ; professionnelle pour Anne-Laure et Michel qui disposent d'une réelle autonomie décisionnelle), ainsi que détaillé dans le chapitre précédent.

En dehors du dispositif « *blended* » mais toujours dans l'environnement formatif, Anne-Cécile, formatrice indépendante, qui a suivi un MOOC²³ à distance sur l'effectuation²⁴, nous fait part d'opportunités d'apprentissages non seulement du fait des activités pédagogiques proposées (travaux de groupes, cas pratiques,...) mais également du fait d'une proposition d'un rôle de tuteur aux apprenants :

« *Y'a un forum. Y'a des personnes qui sont en création d'entreprise qui sont en train d'expliquer leurs projets et d'autres qui peuvent être tuteurs....* »,

E-formateur, entretien EF8 – Cursus Avril 2014.

Ce rôle laissé au libre choix des participants leur offre de positionner leur degré de participation en fonction d'une posture d'auditeur et/ou de tuteur. De par son esprit d'échange et de critique constructive, ce dispositif à distance offre une opportunité de « participation critique » (Friedberg, 1988, p. 90) où l'apprenant peut agir notamment via la participation aux activités, voire même un changement de rôle dans la communauté du MOOC. Ce dispositif de formation à distance représente pour Anne-Cécile, qui a créé son entreprise de formation et travaille en tant qu'indépendante, un lien entre sa démarche entrepreneuriale et son activité de formatrice. Les deux dispositifs deviennent en cela des opportunités d'apprentissages complémentaires sur des aspects différents de son métier (l'entrepreneuriat et la formation numérique). Si la *formation* et *l'autoformation* s'inscrivent dans la dimension *professionnalisante* des opportunités d'apprentissage des e-formateurs, elles contribuent à *l'évolution professionnelle* qui devient à son tour une opportunité *professionnalisante*.

²³ MOOC : *Massive Online Open Courses*

²⁴ Effectuation : Théorie entrepreneuriale – «Paradigme pragmatique du management » (Sarasvathy, 2001)

5.2.2.6. Dimension *professionnalisante* – Des opportunités d'apprentissages via l'*évolution professionnelle* – le dispositif *blended* comme « vitrine »

Pour Maria, formatrice ayant travaillé dans différents secteurs tels que les RH et se trouvant en recherche d'emploi suite à la suppression de son poste pour raison économique, le cursus *blended* se présente comme un prérequis à l'obtention d'un poste lui offrant une opportunité d'apprentissage du métier d'e-formateur. En suivant ce cursus, elle cherche à bénéficier de la possibilité de se « repositionner » sur le marché du travail :

« Mais j'ai un intérêt particulier pour tout ce qui est formation, pour ce qui est conduite de projet, pour ce qui est ingénierie de formation et par rapport au fait que je savais que mon emploi était... était menacé et pour anticiper heu... mon repositionnement professionnel, j'ai fait cette formation parce que je suis... enfin je me suis inscrite à cette formation parce que je suis convaincue que... heu... on voit aujourd'hui hein, la part du digital dans les postes de formations est en croissance. Il y a encore des marges de croissance même si à un moment ça se stabilisera mais y'a des besoins. Donc l'idée c'était effectivement de faire une formation qui m'intéresse et puis surtout c'était un atout pour un repositionnement professionnel. »,

E-formateur, entretien EF23 – Cursus Septembre 2016.

Dans son cas, le projet *blended* qu'elle met en place de manière fictive- n'étant employée dans aucune organisation au moment de la formation - est en soi une opportunité *d'expérimentation* d'un projet dans un contexte organisationnel inventé pour « l'exercice » bien que basé sur ses expériences professionnelles préalables. Par ailleurs, le dispositif qu'elle réalise et sur lequel elle suit les étapes en ingénierie pédagogique (de l'expression des besoins à la réalisation des modules est basé sur un sujet (le « feed-back » des managers) pouvant être exporté et réadapté dans une grande organisation. En cela, son dispositif *blended* sert à mettre en valeur ses savoirs et savoir-faire en ingénierie techno-pédagogique qu'elle pourra développer dans un poste dédié à la « e-formation » s'inscrivant en continuité du développement de ses compétences en la matière dans une dimension *professionnalisante d'évolution professionnelle*.

5.2.2.7. Conclusion – la professionnalisation via les opportunités d'apprentissages dans l'environnement *formatif* – dimensions *sociale*, de *mise en pratique* et *professionnalisante*

Nous observons dans l'environnement *formatif* que les opportunités d'apprentissages des e-formateurs s'inscrivent effectivement dans les trois dimensions *sociale*, (via *l'accompagnement* du formateur du cursus et la *socialisation* entre les participants), de *mise en pratique* (de par la *réflexivité* par la comparaison des projets ou des pratiques et *l'expérimentation* du cursus) et enfin *professionnalisante* (par la *formation*, *l'autoformation* et *l'évolution* professionnelle), ainsi que repris dans le schéma ci-dessous :

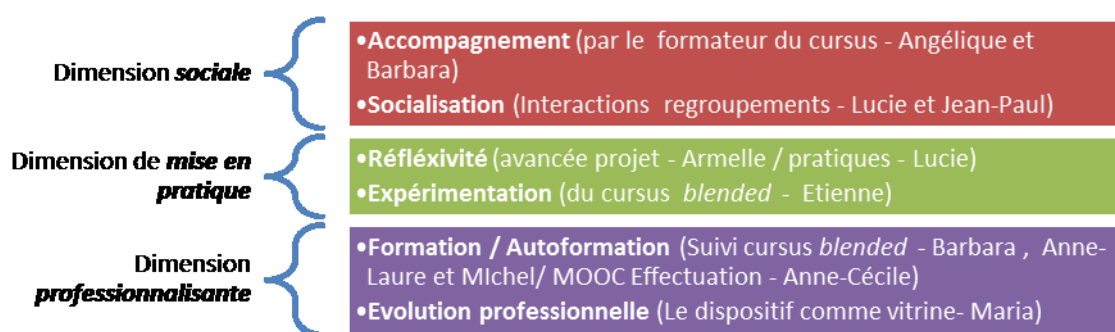


Figure 19 - Les opportunités d'apprentissages dans l'environnement *formatif* selon les dimensions *sociale*, de *mise en pratique* et *professionnalisante*

Toutefois, si les e-formateurs identifient diverses opportunités d'apprentissages au sein de l'environnement *formatif*, notamment dans le cadre du cursus de formation *blended*, pour certains d'entre-eux ces opportunités n'en sont pas. Dans la dimension *sociale*, *l'accompagnement* du formateur qui est proposé sous différentes formes (ateliers en présentiel ou en classes virtuelles, tutorat via le forum, e-mail et téléphone) est plus ou moins utilisées par les e-formateurs en fonction de leur besoins (Nelly n'utilise ni le forum ni la classe virtuelle par exemple). En ce qui concerne la *socialisation* lors des regroupements avec les autres e-formateurs de leur groupe, certains déplorent un groupe trop réduit pour échanger (comme Laurette) ou n'ayant pas des connaissances préalables en techno-pédagogie (comme Etienne) ou encore une impossibilité de venir en présentiel pour des raisons de manque de temps pour se déplacer (comme Michel), ce qui devient alors un obstacle à la *socialisation* avec leurs pairs.

Les opportunités générées par la dimension *mise en pratique* est également différente selon les e-formateurs. En effet, la *réflexivité* par la *socialisation* est soumise à cette dernière opportunité. Dans ce cas, si les groupes ne peuvent échanger entre-eux, la « non socialisation » ne permet pas de remise en cause des pratiques ni de comparatif entre les projets et de ce fait, n'invite pas à la *réflexivité*. Par contre, la *mise en pratique* par *l'expérimentation* n'est pas tributaire des participants au cursus *blended* mais du contexte organisationnel des e-formateurs. Etienne rencontre notamment un problème d'adéquation temporelle entre le dispositif et son projet qui ne lui permet pas l'expérimenter intégralement. Enfin, sur la dimension *professionnalisante*, les opportunités d'apprentissages que la *formation* (le cursus *blended* en l'occurrence) offre aux e-formateurs est fonction de leurs contraintes organisationnelles et de leurs attentes professionnelles (Anne-Laure et Michel n'ont besoin que de l'ingénierie pédagogique en e-formation quand Barbara doit également en acquérir le vocabulaire spécifique). Maria travaillant quant à elle sur un projet « fictif », elle se projette sur une opportunité d'*évolution professionnelle* faisant suite à la construction de son dispositif de formation en vue d'expérimenter un rôle de chef de projet *blended* au contact de contraintes organisationnelles avérées (économiques, techniques, institutionnelles,...).

Toutefois, nous nous demandons si ces trois dimensions (*sociale, mise en pratique* et *professionnalisante*) ne reflètent pas uniquement les opportunités identifiées par les e-formateurs dans leur environnement *formatif*. En effet, se retrouvent-elles sous d'autres formes dans leur environnement *organisationnel*, notamment dans l'entreprise dans ou pour laquelle ils travaillent au moment des interviews ?

5.2.3. L'environnement *organisationnel* – Des opportunités d'apprentissages via le statut de « formateur *blended* »

L'environnement organisationnel s'entend pour les e-formateurs comme le lieu où ils travaillent habituellement, que ce soit dans une organisation (secteurs industriel, paramédical, environnemental, éducatif,...) ou en tant que formateur indépendant (propre entreprise ou en reconversion professionnelle). Nous proposons de développer les opportunités d'apprentissages auxquelles ils font référence au sein des trois mêmes dimensions que pour le cursus *formatif*, à savoir les dimensions *sociale, de mise en pratique* et *professionnalisante*.

5.2.3.1. Dimension *sociale* – une opportunité d'apprentissage via *l'accompagnement* des autres formateurs

Plusieurs e-formateurs relèvent cette dimension *sociale d'accompagnement* au sein de leur contexte *organisationnel*. En effet, pour certains, le tutorat des formateurs (internes ou partenaires, permanents ou occasionnels) s'inscrit dans leurs activités pédagogiques habituelles, pour les accompagner à acquérir les connaissances « métier » (nouveaux produits dans l'industrie, l'environnement, les télécommunications, l'informatique,..) mais également les techniques pédagogiques de conception et d'animation de formations. Cette activité *d'accompagnement* de leurs collègues formateurs internes (permanents ou occasionnels) ou externes (partenaires, clients,...) offre aux e-formateurs une opportunité d'apprentissage par une adaptation de leur tutorat aux connaissances et compétences préalables de leurs collègues (pédagogiques et/ou techniques) ainsi que Daniel, formateur dans les télécommunications, le confirme :

« Si ce sont des formateurs confirmés par exemple, ils ont déjà les compétences techniques nécessaires ; les techniques, on les a validées depuis longtemps. Et ça peut être des formations faites à distance. Donc, il peut y avoir différents types de formation hein, suivant le niveau de complexité ou s'il faut remettre un écosystème, des choses comme ça, généralement on les fait venir. »,

E-formateur, entretien EF4 – Cursus Avril 2014.

En l'occurrence, Daniel ne voit pas chez les « formateurs confirmés » la nécessité de valider à nouveau leurs connaissances techniques (des produits en télécommunication) ni leurs connaissances « techniques » en pédagogie mais plutôt une opportunité d'adapter les modalités pédagogiques pour réorganiser les contenus (selon des modalités à distance ou mixtes) que les formateurs expérimentés ont produits. Cet accompagnement est d'autant plus présent auprès des experts « métier » n'étant chargés de formation qu'occasionnellement ainsi que l'évoque Etienne, formateur dans la propriété industrielle :

« Donc, on n'a pas des gens qui sont estampillés "formateurs" et qui travaillent à [entreprise] . On a des gens qui sont examinateurs [b...] ou examinateurs [m...]... et qui, de par leurs compétences, viennent heu... faire une formation sur leur thématique, dans le cadre de leur activité, sur quelque chose qu'ils dominent très bien et sur lesquels ils sont très très pointus. »,

E-formateur, entretien EF1 – Cursus Septembre 2013.

Enfin pour Angélique, formatrice dans une école juridique, également chargée de former les formateurs occasionnels *l'accompagnement* s'intègre dans une conduite de changement - liée aux nouvelles approches pédagogiques à distance qu'elle met en place - auprès des cadres qui interviennent sur le projet de digitalisation des contenus destinées à former les secrétaires juridiques. Elle évoque l'importance de cet accompagnement auprès des cadres juristes (avocats) qui jusqu'à présents formaient les étudiantes en présentiel:

«Hum, hum. Les cadres quand on fait ce genre de réunion, ils vont arriver. Ils vont avoir leurs petits papiers. Ils sont sur leurs ordinateurs, donc... Enfin, c'est plus du tout les mêmes profils que moi il faut que je recrute en fait. Les relectures ça implique beaucoup de choses et ça ils ne se rendent pas forcément comptes de tout ce que ça va entraîner derrière. C'est à dire beaucoup de pédagogie. L'accompagnement au projet... la structure est en tout cas est un peu compliquée. »,

E-formateur, entretien EF18 – Cursus Janvier 2015.

Nous constatons que même si ces « cadres » s'apparentent à des formateurs occasionnels, comme chez Etienne, Angélique ne les considère pas comme tels mais plutôt comme des experts « métier » (avocats notamment) qui interviennent en formation de manière occasionnelle. En soi, pour ces trois e-formateurs, *l'accompagnement* (par la formation et la conduite de changement) des autres formateurs dans leurs environnements organisationnels leur offre des opportunités d'apprentissages en pédagogie pour aider à la montée en compétence des formateurs internes et en ingénierie pédagogique pour reconstruire des dispositifs ou tenir compte des profils des intervenants, sans toutefois oublier l'importance de la *socialisation* avec leurs collègues, voire une fédération via un réseau social interne des « formateurs-experts ».

5.2.3.2. Dimension *sociale* – une opportunité d'apprentissage via la *socialisation* avec leurs collègues formateurs

La *socialisation* se présente comme une opportunité d'apprentissage pour les e-formateurs de plusieurs manières. Daniel, qui accompagne les formateurs (experts internes et partenaires) sur les produits en télécommunication, cherche à faciliter l'agrégation des contenus pédagogiques sur une plateforme en ligne et les échanges en ligne via un forum, par l'organisation de regroupements « en vrai ».

En l'occurrence, ces rencontres sont une opportunité tant pour les formateurs internes issus de plusieurs pays d'échanger sur les produits et les pratiques pédagogiques mais également pour lui-même d'adapter son tutorat individuel au regard des interactions des formateurs entre-eux, sur leurs difficultés et réussite dans leurs activités pédagogiques.

De plus, l'intégration des formateurs internes à de nouveaux projets se présente comme une opportunité d'apprentissages des améliorations à apporter aux contenus ou à l'ingénierie pédagogique des formations :

« On peut arriver à les faire participer aussi dans les débuts de projet, donc essayer d'en sélectionner quelques-uns de façon à ce qu'ils nous ramènent leurs feedbacks. »,

E-formateur, entretien EF4 – Cursus Avril 2014.

Cette « intégration » des formateurs en début de projet s'apparente à une *socialisation* par la mise en relation et les interactions entre les formateurs-concepteurs de contenu (voire animateurs sur la partie présentiel), le demandeur ou commanditaire de la formation et le chef de projet de formation, en l'occurrence Daniel.

Lucie, formatrice et psychologue du travail, profite également d'opportunités d'interactions avec ses collègues formateurs dans la mesure où ces situations de *socialisation* lui permettent d'appréhender leur manque d'intérêt sur des projets qu'elle considère quand-à-elle comme « porteurs d'innovation » :

« Heureusement qu'on retient quelque chose de tout ça parce qu'on apprend aussi à sélectionner, à synthétiser, à se dire "tiens, là, il y a une piste intéressante", elle est intéressante parce que justement, ce que je vous disais tout à l'heure, on sait mettre des grilles de lecture là ou d'autres ne savent pas... »,

E-formateur, entretien EF9 – Cursus Avril 2014.

En l'occurrence, Lucie s'appuie sur une méthodologie acquise lors d'une formation en ligne de comportementaliste qui lui permet d'identifier des sujets potentiellement intéressants dans son environnement organisationnel, transposables de surcroît en formation digitale :

« Chez [entreprise] je travaille par exemple sur les risques psycho-sociaux, c'est pas forcément - comment vous dire - celui qui est le plus glamour ou le plus... mais par contre, c'est très intéressant, c'est vraiment un sujet moi, qui me plaît et sur lequel on a une vrai, alors en tant qu'ingénieur pédagogique et en tant que formateur, on a quelque chose à faire pour les autres ! »,

E-formateur, entretien EF9 – Cursus Avril 2014.

En cela, la *socialisation* avec ses collègues lui permet de se positionner auprès de sa hiérarchie sur des sujets qu'ils ne souhaitent pas travailler (en l'occurrence les « risques psycho-sociaux »), voire même qu'ils n'ont pas identifiés dans la mesure où ils ne possèdent pas les « grilles de lecture » sur des sujets pouvant être enseignés dans leur environnement institutionnel. Mais ces opportunités d'apprentissage via la *socialisation* s'entendent autour d'une certaine *réflexivité* sur la *mise en pratique* des projets des e-formateurs.

5.2.3.3. Dimension *mise en pratique* – opportunité de *réflexivité* sur les besoins de formation interne de l'organisation

Nelly, responsable du service formation dans le domaine de la propreté industrielle, a bénéficié d'une « impulsion » de son ancienne hiérarchie pour digitaliser la formation. Cette contrainte de *réflexivité* autour de projets intégrant des modalités en ligne se présente pour l'e-formatrice comme une opportunité d'apprentissages autour de cette idée :

« Hum, hum. On s'est penché sur la question et la réflexion faisant son chemin, on s'est dit que le meilleur moyen de... d'arriver à faire suivre les cursus en e-learning... [...] Chez nous, ils ne sont pas vraiment habitués à être sur un ordinateur, ils sont tout le temps en promenade sur les chantiers. Ils sont toujours à droite à gauche, ils ne sont jamais derrière un PC. [...] ... c'est vraiment d'avoir un système de *blended learning* »,

E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

Si la digitalisation de la formation semble s'imposer comme une injonction, Nelly poursuit sa réflexion autour des contraintes d'accès aux ordinateurs des apprenants (qui travaillent « sur les chantiers ») et préconise des dispositifs hybrides (présentiel/distanciel). En fait, cette opportunité de *réflexivité* sur les dispositifs mixte nourrit la motivation de l'e-formatrice sur le projet de dispositif *blended* qu'elle mène depuis trois ans pour répondre à la demande de son ancien manager :

« Oui, tout à fait. Et puis c'est vrai que... je me motive beaucoup parce que j'ai envie de le porter. » [...] Alors, c'est mon ancien hiérarchie qui me motivait beaucoup. Moi, je freinais un peu des pieds au départ et puis c'est lui qui m'a poussé dessus et puis maintenant que c'est lancé, oui, je suis très très confiante sur le projet. »,

E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

Par ailleurs, l'impulsion sur la digitalisation que sa précédente hiérarchie avait initiée lui permet de se poser en interlocutrice privilégiée auprès des demandeurs sur les besoins en formation digitale où l'opportunité d'une *réflexivité* sur les différents projets qui lui sont présentés affine ses apprentissages sur l'ingénierie pédagogique en formation *blended* :

«Puisque toutes les demandes de modules... en e-learning, en blended passeront par moi. [...]

Pour évaluer des opportunités pour savoir si effectivement... si c'est le bon canal. Ou s'il faut faire un choix différent et puis on peut distribuer derrière après aux deux personnes qui font la réalisation. »,

E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

Cette légitimité de contact « unique » sur les besoins en formation digitale autorise Nelly à conseiller des modalités pédagogiques (présentiel, distanciel, mixte), avec une conception internalisée (son équipe est constituée de concepteurs et de formateurs) ou externalisée (auprès de prestataires) au regard des contraintes internes des collaborateurs de l'entreprise (agents, responsables de secteurs, directeurs régionaux, managers,...) dont elle a une bonne connaissance, ayant préalablement travaillé en tant que responsable en gestion du personnel, chargée du recrutement dans cette même organisation. En cela, nous pouvons penser que ces opportunités de *réflexivité* s'inscrivent dans l'*expérimentation* de nouveaux projets, de nouvelles modalités ou de nouveaux outils en formation digitale.

5.2.3.4. Dimension *mise en pratique* - une opportunité d'apprentissages via l'*expérimentation* des modalités en e-formation

Les e-formateurs, via leurs activités de coordinateur de projet, d'assistance à maîtrise d'ouvrage, voire de maîtrise d'œuvre quand ils réalisent techniquement eux-mêmes les modules en *e-learning*, s'approprient de nouvelles connaissances et expérimentent de nouvelles pratiques pédagogiques. .

Le projet de formation *blended* dont ils ont notamment la charge, en lien avec le cursus de chef de projet qu'ils suivent, s'apparente à un « projet professionnel » qui, ainsi que le souligne Donald Schön, fait appel à « l'intuition », la « créativité », le « bricolage » tout autant qu'à « l'expérience » et à « l'expertise du praticien » (Perrenoud, 2004). Daniel, formateur dans les télécommunications, prend d'ailleurs conscience de l'évolution de ses pratiques en *e-learning* par des phases *d'expérimentation* au sein d'une équipe dédiée :

« On a monté une équipe multimédia de façon à essayer de mettre en place du *e-learning* un peu plus élaboré. Parce qu'en gros, au début on faisait ce que l'on appelle maintenant du *rapid-learning*. On prenait les PowerPoint, on essayait de rajouter un peu de voix off et on mettait ça en ligne mais c'était pas vraiment construit pédagogiquement pour faire du "e" »,

E-Formateur, entretien EF4, Cursus Avril 2014.

En l'occurrence, Daniel participe à la création d'une équipe « multimédia » destinée à la conception et la réalisation de modules *e-learning* ; l'objectif étant dès lors de transposer des contenus initialement présentés en présentiel sous format « PowerPoint » en modules *e-learning*. Or, si ce mode de transfert en « *rapid learning* » est maintenant automatisé par des logiciels, l'e-formateur expérimente la mise en ligne des supports de présentation en intégrant une voix off (pour tenter de simuler les commentaires du formateur) sans toutefois y ajouter la progression pédagogique que le formateur apportait en présentiel.

En l'occurrence, si les dispositifs en e-formation sont maintenant pensés pédagogiquement dès l'analyse des besoins, l'intégration de contenus générés à partir de support de présentation PowerPoint permet à gagner du temps dans la réalisation du module final. En définitive, Daniel se rend compte, par *l'expérimentation* de mises en ligne de contenus non retravaillés pédagogiquement, que sa conception du « e » se référait à un accès à de simples contenus en ligne non représentatif de la richesse des dispositifs en e-formation que l'e-formateur a pu ultérieurement expérimenter au travers des différents projets qui lui seront confiés ainsi qu'à son équipe.

Toutefois, si *l'expérimentation* via la mise en pratique de projets *e-learning* induit de nouveaux apprentissages en ingénierie pédagogique (contenus retravaillés, gestion d'équipe,...), les e-formateurs profitent d'opportunités de *formation*, voire *d'autoformation* dans leurs organisations.

5.2.3.5. Dimension *professionnalisante* – des opportunités de *formation* internes et hors entreprise

Anne-Cécile, formatrice dans le secteur de l'emploi, profite de plusieurs opportunités de formation et d'autorisation d'absence pour suivre des formations lui permettant de faire évoluer ses connaissances et son activité. Tout d'abord, l'organisme où elle travaille lui offre la possibilité de suivre un Master en management, « *un master professionnel* ». Elle se voit ainsi imposée un sujet qu'elle doit prendre en charge bien qu'elle y oppose une résistance : la formation des demandeurs d'emploi à la préparation des concours publics. Pour l'aider, l'un de ses collègues l'accompagne sur l'aspect pédagogique de ces formations en présentiel :

« D'ailleurs, cette histoire de "prépa concours", c'était pas mon domaine. » [...] Sur la prépa concours, je ne savais pas comment il fallait faire. Il m'a dit "je vous enverrai un vrai formateur pour me remplacer.". Il y avait des histoires de... Parce ce qu'il m'a appris comment structurer. Il m'a dit "Ne fais pas comme ça !". Ben là, il y a toujours du monde. »

E-formateur, entretien EF8 – Coursus Avril 2014.

Si, son collègue formateur, vraisemblablement en mobilité professionnelle, lui promet de se faire remplacer par un « vrai formateur », Anne-Cécile monte en compétence sur la formation de la « prépa concours » mais semble subir les directives confuses de son tuteur. D'ailleurs, elle ne souhaitera pas rester en contact avec les personnes de son organisation à l'issue de ce Master :

« J'ai coupé les ponts, entièrement avec tout ce qui ressemblait à l'[organisme]. Mais entièrement. »

E-formateur, entretien EF8 – Coursus Avril 2014.

Pourtant, l'e-formatrice profitera ensuite d'opportunités d'absences professionnelles afin de suspendre son activité par un congé formation pour suivre une formation diplômante en dehors de son organisme, en lien avec son domaine d'activité :

« Alors, j'ai pris un congés formation, en fait ça ne s'est pas fait du tout à [organisme] à l'époque. » [...] « Donc, j'ai fait un master 2 en Ingénierie Formation et Système d'Emploi. »

E-formateur, entretien EF8 – Coursus Avril 2014.

Son objectif étant de créer son entreprise de formation et devenir indépendante, l'e-formatrice bénéficie ensuite d'un congé pour création d'entreprise. Dans le cadre de ces autorisations d'absences, la formatrice profite d'opportunités d'apprentissage du « métier » de l'emploi dans le cadre de la formation en Master mais surtout d'une opportunité de se former à la création d'entreprise et de créer sa propre école de formation :

« Alors, j'ai pris un congés formation, en fait ça ne s'est pas fait du tout à [organisme] à l'époque. [...] « Donc, j'ai fait un master 2 en Ingénierie Formation et Système d'Emploi. [...] C'était très éloigné de l' [organisme], quoi. » [...] Après l'année et puis après, la recherche... j'ai pris un congé Création d'entreprise. Donc, j'ai créé les premiers mois. Les premiers jours après ma demande de création... la demande de congés de création d'entreprise, j'ai utilisé le créneau "création d'entreprise" et dès le premier jour, j'étais déjà à mon propre compte. Mon entreprise a 8 ans aujourd'hui. »,

E-formateur, entretien EF8 – Cursus Avril 2014.

Enfin, en tant qu'indépendante, Anne-Cécile financera le cursus de formation *blended* pour une évolution dans la e-formation.

Dans son parcours, si l'e-formatrice cumule les opportunités de formation (en Master interne, par son collègue) et d'absences (congés formation et congés de création d'entreprise) pour aboutir à une évolution professionnelle, d'autres formateurs accèdent directement à des opportunités d'évolution vers la e-formation dans leur contextes organisationnels.

5.2.3.6. Dimension *professionnalisante* – Des opportunités d'évolution professionnelle à la « e-formation »

Si certains e-formateurs bénéficient de l'opportunité de la création de nouvelles activités en « e-formation », voire d'un poste dédié dans leur structure organisationnelle, d'autres profitent d'opportunités de projets de formation pour assoir leur évolution professionnelle dans la formation digitale.

Anne-Laure, formatrice « terrain » dans le secteur paramédical évolue vers un poste à l'international, ce qui induit le développement de la formation à distance et lui ouvre des opportunités de réaliser de nouvelles activités en *e-learning* :

« Voilà, j'étais formatrice terrain et ils cherchaient un formateur à l'international. [...] Je suis arrivée dans mon entreprise, on m'a dit "Tiens, si tu montais un e-learning ?" »,

E-formateur, entretien EF5 – Cursus Avril 2014.

De son côté, Laurette, formatrice dans l'environnement, se voit proposer un poste *e-learning* dédié et revendique le poste de « chef de projet *e-learning* » même si elle pense qu'il faudra une année avant que cela ne devienne son activité principale :

« Alors, depuis le 1er Janvier 2014, j'ai pris des fonctions de e-learning, donc... de Chef de projet e-learning. [...] Et il y a des transitions. Normalement, je pense que l'année prochaine, je serai uniquement formateur e-learning. »,

E-formateur, entretien EF7 – Cursus Avril 2014.

Enfin, Lucie, formatrice dans le domaine de l'emploi, identifie des opportunités de projets en *e-learning* qu'elle pourrait étendre à un périmètre national (plutôt que régional) et pour lesquelles elle suit la formation de « Chef de Projet *blended* » :

« ... Et heu donc c'est quelque chose qui m'intéresse et dans le cadre d'une création que nous faisons aujourd'hui dans notre entreprise qui est une université du management, nous allons travailler sur des missions qui sont en lien avec de la e-formation, voilà. On va développer en fait des nouveaux produits et ces nouveaux produits de formation seront notamment de la e-formation, donc à inscrire dans des projets nationaux et je souhaitais... heu vraiment être participante, être partie prenante, donc par rapport à ça, je voulais faire une formation. »,

E-formateur, entretien EF9, Cursus Avril 2014.

Lucie se positionne – stratégiquement – sur ces sujets potentiellement transposables en *e-learning* qui constituent pour elle des opportunités d'apprentissages via l'accès et l'expérimentation de nouveaux projets dans lesquelles elle se veut « partie prenante », en mobilisant à la fois ses connaissances « métier » en tant que psychologue, comportementaliste et formatrice, voire même d'e-formatrice. Toutefois, si ces trois e-formatrices bénéficient d'opportunités d'apprentissages à la e-formation via un nouveau poste *e-learning*, de nouvelles activités ou l'identification de nouveaux sujets *e-learning*, elles n'ont pas le même statut professionnel dans leur organisation. Les deux premières, Anne-Laure et Laurette, sont « légitimement » positionnées sur des postes en formation digitale de par leur périmètre d'activité international ou national, sous couvert d'enjeux d'industrialisation et de numérisation de la formation quand la dernière, Lucie, doit conseiller ses interlocuteurs sur les produits de formation qui lui semblent pertinents pour une intégration dans un dispositif digital.

5.2.3.7. Conclusion – la professionnalisation via les opportunités d'apprentissages dans l'environnement *organisationnel* – dimensions *sociale*, de *mise en pratique* et *professionnalisante*

De par l'analyse des discours, l'environnement *organisationnel* ouvre à des opportunités d'apprentissages de nature *sociale* (via l'accompagnement et la socialisation avec les formateurs interne), de nature *mise en pratique* (via la réflexivité et l'expérimentation des projets en e-formation) et de nature *professionnalisante* (via des absences pour formation « autorisées » et une évolution professionnelle liée à de nouveaux postes, activités ou projets), ainsi que ce schéma le synthétise :

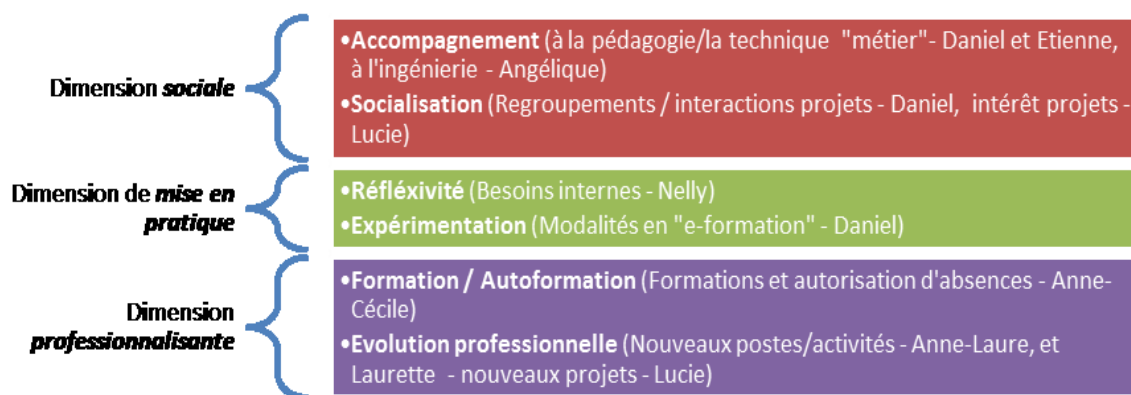


Figure 20 - Les opportunités d'apprentissages dans l'environnement organisationnel selon les dimensions sociale, de mise en pratique et professionnalisante

Dans leurs environnements de travail, les e-formateurs se positionnent « socialement » dans l'organisation dont ils font partie, vis-à-vis de leurs collègues et de leurs hiérarchies. Les projets en e-formation dont ils ont la charge (ou qu'ils identifient) leur permettent d'obtenir une spécificité de statut – que l'on pourrait catégoriser « d'identité professionnelle » au sein des autres groupes professionnels de formateurs dans leur entreprise (formateurs internes permanents, experts formant occasionnellement) mais également auprès de leurs interlocuteurs « métier » qui expriment des besoins de formation ou de leurs hiérarchies qui impulsent *l'e-learning*.

La *socialisation* portée par certains e-formateurs dans le cadre *d'accompagnement* des formateurs internes sur la pédagogie et les connaissances « métier » répond tant à l'enjeu organisationnel de capitalisation de connaissances qu'à leurs enjeux professionnels individuels de professionnalisation par une opportunités de visualisation des contraintes, pratiques et contenus pédagogiques de ces derniers sur lesquels ils adaptent leur tutorat. Par ailleurs, leur statut de « formateur *blended* » est légitimé par une *évolution professionnelle* liée à de nouveaux projets ou activités de formation digitale.

Enfin, les apprentissages qui en découlent (en ingénierie pédagogique mixte et en vocabulaire *e-learning*) leur offrent des opportunités d'apprentissages par un positionnement *réflexif* sur des besoins et projets potentiellement digitaux ainsi qu'une *expérimentation* d'outils ou de modalités numériques), enrichissant leur professionnalisation. Toutefois, en parallèle des opportunités d'apprentissages dispensées par leurs organisations, les e-formateurs évoluent dans un contexte *professionnel*, en dehors de leur entreprise, qui leur ouvre d'autres possibilités de se professionnaliser au numérique, également catégorisées en dimensions *sociale, mise en pratique* et *professionnalisante*.

5.2.4. L'environnement *professionnel* – Le réseautage comme pourvoyeur d'opportunités d'apprentissages

Dans le cadre *professionnel*, hors de l'entreprise mais incluant des interactions avec d'autres professionnels de la formation, l'e-formateur a pour enjeu individuel autant une confrontation de ses nouvelles pratiques pédagogiques associée à une reconnaissance d'expertise qu'une nécessaire recherche d'informations auprès d'autres praticiens.

5.2.4.1. Dimension sociale – une opportunité d'*accompagnement* par les éditeurs

Si les e-formateurs fréquentent pour certains les salons *e-learning* (entièrement dédiés à la formation digitale) par nécessité de faire une veille techno-pédagogique, l'évocation du projet en cours auprès d'éditeurs facilite le recueil d'informations sur des expérimentations de formation digitale dans d'autres organisations dont les dénominations, voire les noms des clients ayant participé aux dispositifs mis en avant constituent une base de contacts potentiels.

En effet, les conférences comme les échanges avec les éditeurs sur les stands des salons *e-learning* s'appuient sur les retours d'expériences des clients ayant implémentés leur solution pour convaincre de nouveaux clients de leurs savoir-faire. Si ces éditeurs « offrent » d'accompagner les clients potentiels sur leurs outils (outils auteurs, plateformes LMS,...) ou services (conseils, conception ou réalisation de dispositifs *e-learning*), les e-formateurs observent plutôt une opportunité d'apprentissage des dernières tendances technologiques (*mobile learning* pour des formations sur téléphone et tablettes, *social learning* pour des dispositifs intégrant des réseaux sociaux internes, *VR (Virtual Reality)* pour les formations faisant appel à des formations en réalité virtuelle,...).

En soi, même si la démarche se veut commerciale, les éditeurs accompagnent les e-formateurs dans leurs apprentissages en les guidant dans leur projet *blended*, notamment en essayant d'en savoir plus sur leurs besoins et contraintes organisationnelles, ce qui incite l'e-formateur à l'explicitation.

Par ailleurs, les réseaux sociaux, sites et communautés en ligne dédiées aux professionnels de la formation digitale complètent ce « tutorat commercial » des éditeurs par un tutorat par les pairs (formateurs, ingénieurs pédagogiques, chef de projet *e-learning*,...) ainsi que le mentionne Etienne, formateur dans le secteur industriel :

« J'ai trouvé la semaine dernière sur [réseau social] un groupe lié au e-learning. Celui-là, je sais plus de [entreprise] qui avait fait un speech au [salon e-learning], il était en discussion avec un autre gars qui était chef de projet dans une boîte où ils se sont mis ensemble sur un cahier des charges pour comparer. »,
E-Formateur, entretien EF1 – Cursus Septembre 2013.

En l'occurrence, la situation *d'accompagnement* qu'évoque l'e-formateur au travers des échanges sur le forum en ligne s'inscrit en continuité d'une conférence animée par l'un des interlocuteurs dans le cadre d'un *salon e-learning* ; ce qui lui ouvre une opportunité de réactiver des connaissances intégrées lors de sa présence au salon *e-learning* évoqué - il reconnaît l'animateur - et de l'enrichissement apporté par cette discussion en ligne, à laquelle il est libre de participer dans une démarche de *socialisation*.

5.2.4.2. Dimension sociale – une opportunité de *socialisation* « commerciale »

Pour Anne-Cécile, formatrice indépendante, participer à des salons dédiés au *e-learning* présente des opportunités d'apprentissages via une communication avec les exposants :

« Mais toutes les fois où je suis à Paris et qu'il y a un salon, effectivement, je me fais tous les salons de la planète et je sors de là avec pieds usés. Donc, c'est un petit peu comme ça que j'ai... j'ai vu tous les outils qui existaient pour la formation en e-learning mais pas trop... pas trop convaincue par ces... »,

E-formateur, entretien EF8, Cursus Avril 2014.

Cette e-formatrice, qui travaille en Outre-mer se rend régulièrement à Paris pour interagir avec les éditeurs *e-learning* et par là même enrichir ses apprentissages, au-delà des informations institutionnelles et commerciales disponibles sur internet. Si l'e-formatrice ne semble pas convaincue par leur discours commercial sur les outils, cet « état des lieux » par la *socialisation* lui permet de mettre à jour ses connaissances sur des technologies évoluant constamment. L'investissement professionnel dont elle fait preuve en fréquentant les salons *e-learning* s'exprime par une volonté d'exhaustivité (« tous les salons de la planète ») et d'investissement (les « pieds usés ») mais également par une programmation de ses voyages en fonction de ces opportunités d'accès à des lieux de socialisation permettant de faire une veille techno-pédagogique (salons dédiés, rencontres professionnelles organisées par les éditeurs,...), et donc d'offrir des opportunités d'apprentissages dont l'e-formatrice a besoin pour asseoir sa légitimité de formatrice « digitale » indépendante auprès des clients auprès desquels elle intervient en Outre-mer.

Toutefois, si les échanges avec les exposants favorisent des opportunités d'apprentissages, les rencontres thématiques qu'organisent les éditeurs pour leurs clients (acquis et potentiels) offrent une opportunité de *réflexivité* autour d'expériences clients en formation numérique dans une dimension de *mise en pratique*.

5.2.4.3. Dimension *mise en pratique* – *réflexivité* lors de journées organisées par les éditeurs

Nelly, formatrice dans le domaine de la propriété industrielle, participe à une rencontre pour les clients, organisée par un éditeur d'outils auteurs permettant de réaliser des *e-learning* en interne, sans besoin de faire appel à des prestations extérieures.

Les clients acquis ou potentiels de différentes organisations sont conviés dans un lieu « chic » et invités à suivre des présentations, parfois similaires à celles des salons (nouveau *e-learning*, retour d'expérience d'autres clients,...). Si la démarche est fortement commerciale bien que mettant en avant une dimension « pédagogique », les pauses sont organisées pour inciter aux échanges entre les clients et avec les équipes commerciales de l'éditeur-organisateur. Pourtant, l'e-formatrice y voit une opportunité d'échanges entre formateurs et responsables formation d'autres organisations :

« Ca a été une journée d'échange et aussi avec [organisme de formation cursus] il y a trois ans il me semble aussi sur le... sur le e-learning. Je crois que ça s'appelle les journées pédagogiques, je crois bien. »,

E-formatrice, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

Pour Nelly, l'intérêt de ces journées « pédagogiques » est double : prendre connaissance des nouveautés dans le domaine du *e-learning* et identifier des bonnes pratiques ou des échecs dans les projets de formation digitale mis en place par les autres organisations :

« C'était une journée chez eux et il y a eu des échanges. Oui, il y avait toute une présentation sur le e-learning. J'avais prévu aussi une journée avec [autre organisme de formation]. Où il y avait pas mal d'entreprises qui venaient présenter leurs... leurs... [...]: Voilà ! Leurs réalisations e-learning avec les freins et les problèmes qu'ils ont pu rencontrer,

E-formatrice, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

En cela, Nelly bénéficie de plusieurs journées prévues par les organismes de formation *e-learning* ou éditeurs d'outils dédiés qui participent à une mise en *réflexivité* autour de son projet, par comparaison avec ceux des autres organisations et par les présentations des conceptions pédagogiques présentées par les éditeurs et organismes de formation spécialisés en formation *e-learning*.

Ces journées de rencontre organisées par les éditeurs sont aussi l'opportunité pendant les pauses « café » ou « cocktail » de discuter entre clients utilisateurs et clients potentiels de la qualité des prestations de formation (pourvues par les éditeurs et organismes de formation) ainsi que pour ces derniers de prendre connaissance des avis des clients sur leurs concurrents comme sur eux-mêmes.

Toutefois, au-delà de ces journées propices à la *réflexivité* sur leurs pratiques, leurs projets et leurs fournisseurs, les e-formateurs profitent d'opportunités *d'expérimentation*, notamment d'outils, dont des versions d'essai sont proposées gratuitement par les éditeurs.

5.2.4.4. Dimension *mise en pratique* – une opportunité via *l'expérimentation* d'outils numériques

Anne-Cécile, formatrice en Outre-mer, a pu bénéficier d'opportunités de tester des outils numériques lors de son activité de formatrice auprès d'une université :

« Heu.... les étudiants qui sont très branchés sur ce genre de chose. Ils accèdent à une plateforme, pré-alimentée. Une plateforme de... et je travaille... travaille pour eux d'accord mais je ne vais pas aller... pour formater la plateforme... »,

E-formateur, entretien EF8 – Avril 2014.

Si l'e-formatrice expérimente le travail en ligne via l'accès à une plateforme entre les étudiants et les professeurs, elle ne souhaite pas jouer un rôle d'administrateur (qui « formaterait » la plateforme) mais plutôt d'accompagnateur. Anne-Cécile évoque également une application mettant en lien directement les intervenants et les étudiants, que les enseignants semblent fortement utiliser, dans une mouvance de la mode des réseaux sociaux sur mobile:

« Parce que ça ne veut plus s'arrêter. Donc heu... c'est le dernier truc à la mode avec les enseignants, c'est heu... c'est ce que l'on trouve gratuitement là, sur... avec leurs portables. »,

E-formateur, entretien EF8 – Avril 2014.

Or, si cette application est en soi source *d'expérimentation* d'échanges directs avec les étudiants, Anne-Cécile ne souhaite pas en bénéficier afin d'éviter un risque de trop grande accessibilité et d'harcèlement – même bienveillant - en ligne :

« "Excusez-moi, Madame, je voulais vous demander..." Donc, je ne suis pas sur les réseaux sociaux avec eux. Je ne serai pas sur les réseaux sociaux. »,

E-formateur, entretien EF8 – Avril 2014.

Pour Anne-Laure, formatrice dans le domaine médical, *l'expérimentation* d'outils numériques est proposée aux formateurs internes à l'international dans sa démarche d'accompagnement à la pédagogie *e-learning*. Si elle les incite à faire l'expérience d'outils de communication en ligne, détournés à des fins de formation tels que les *webinars* (vidéo d'une intervention) ou les *webcasts* (enregistrement audio), puis à en discuter ensuite lors de regroupements, elle se positionne comme un « poisson-pilote » qui teste elle-même les outils :

« Oui, je l'ai senti l'année dernière. Disons que je voulais qu'ils discutent des webcasts, des webinars, de tout ce qui était filmé en fait. » [...] « Mais c'est vrai que du coup, moi je vais essayer plus de me positionner en tant que... heu... "poisson pilote" en fait. Je suis un peu un poisson pilote. Je leur dit "je peux faire des choses que vous ne savez pas faire. Parce que vous ne pouvez pas faire les tests. Moi, je suis un poisson pilote, donc je fais les tests pour vous. " Et du coup après voilà. "Suivez mes tests ou voyons les ensembles et toute suite quand vous testez.. ". »,

E-formateur, entretien EF5 – Coursus Avril 2014.

Pourtant, si *l'expérimentation* de captation vidéo et audio à des fins de formation via des « tests » est proposée aux formateurs internes, la formatrice déplore un manque d'appétence de leur part sur ce sujet :

« Ils sont pas geek, c'est ça le problème, ils sont pas geek »,

E-formateur, entretien EF5 – Coursus Avril 2014.

En cela, l'e-formatrice compare sa propre représentation de *l'expérimentation* de nouveaux outils (en tant que « geek », féru de nouvelles technologies) de celle des formateurs internes auprès desquels son rôle d'accompagnant se renforce de par là-même, pour les aider à prendre en main ces nouveaux outils d'enrichissement de la formation en ligne par l'intégration de vidéo.

Toutefois, *l'expérimentation* d'outils quels qu'ils soient induit la plupart du temps une opportunité de *formation* ou d'*autoformation* en amont.

5.2.4.5. Dimension *professionnalisante* – une opportunité d'apprentissages via la complémentarité en *autoformation* et *formation*

Angèle – formatrice indépendante, évoque les opportunités d'accès à des tutoriels sur des logiciels d'infographie :

« Non, en fait. Y'a... il faut savoir que depuis 10 ans, il existe toujours des heu... enfin des présentations - on va dire - pour chaque logiciel, on montre une démonstration pour la manipulation. [...] Donc sur la manipulation des logiciels. Mais il y a aussi la force... dans l'apprentissage, il y a aussi ouvrir des livres qui font presque 200/300 pages. »,

E-formateur, entretien EF2 – Cursus Septembre 2013.

Pour cette e-formatrice, l'opportunité d'*autoformation* par « visionnage » de tutoriels de logiciels est complémentaire à celle de la lecture de livres spécifiques à l'infographie, soit un accès aux ressources qui ne se veut pas uniquement numérique mais aussi « classique ».

Mais la complémentarité entre deux modes de *formation* s'inscrit également en tant qu'opportunités d'apprentissages pour Maria, formatrice en recherche d'emploi :

« A la base... à la base, j'ai un DESS de psychologie du travail. » [...] « Et ensuite, j'avais fait une formation heu... complémentaire à [organisme de formation] plutôt axée sur la gestion des ressources humaines. Mais qui n'était pas une formation... qui était une formation continue en fait. Donc, le niveau d'accès, ça devait être le niveau licence. Bon, qui était donc... qui devait être équivalent à BAC + 4 en fait, que j'ai fait après, mais qui était un bon complément en fait parce que c'était beaucoup plus pratique et opérationnel que la formation que la formation du DESS en fait. »,

E-formateur, entretien EF23 – Cursus Septembre 2016.

En effet, la formation à laquelle elle a accès complète sa formation initiale et se veut être plus « pratique et opérationnel » en Ressources Humaines, ce qui lui offre une opportunité d'apprentissages pratiques professionnels lui permettant d'accéder ensuite à des postes en Ressources Humaines puis de s'inscrire dans une *évolution professionnelle* sur des postes dans la formation au sein de différentes organisations.

5.2.4.6. Dimension *professionnalisante* – une opportunité d'apprentissages via *l'évolution professionnelle*

Si Laurette, formatrice dans l'environnement, bénéficie d'une évolution vers un poste de formatrice sur la base de ses connaissances et compétences antérieures de « terrain » en tant qu'agent dans le secteur de l'environnement, ce sont ces opportunités des postes « techniques » qui lui permettent d'accéder à des apprentissages et de se forger des connaissances et compétences :

« Je suis garde forestier à la base et j'ai pris des premiers postes techniques et c'est sur ces spécialisations techniques que j'ai acquis, qu'on m'a demandé de venir... qu'on m'a proposé un poste de formateur. »,

E-formateur, entretien EF – Cursus Avril 2014.

En cela, les postes auxquels elle a accès impliquent un changement d'environnement. En effet, outre une évolution professionnelle qui offre une passerelle entre le « technique » et la « pédagogie », Laurette passe d'un environnement « terrain » en tant que « garde-forestier » à un environnement « entreprise » en devenant rattachée au service formation.

Or, le parcours de cette e-formatrice du « terrain » à la « pédagogie » est également présent chez d'autres e-formateurs ainsi que nous l'avons identifié dans les parcours professionnels (Lucie est psychologue du travail tandis qu'Etienne était informaticien, Anne-Laure pharmacienne, Jean-Paul psychotechnicien,...).

5.2.4.7. Conclusion – la professionnalisation via les opportunités d'apprentissages dans l'environnement *professionnel* – dimensions *sociale*, de *mise en pratique* et *professionnalisante*

Comme pour les autres environnements *formatif* et *organisationnel*, l'environnement *professionnel* intègre des opportunités que les e-formateurs reconnaissent comme telles dans les dimensions *sociale* (de par un *accompagnement* par les pairs sur les projets *e-learning*, une *socialisation* lors des salons avec les éditeurs), de *mise en pratique* (de par une *réflexivité* incitées lors des journées « pédagogiques » proposées aux clients et *l'expérimentation* d'outils numériques) et enfin *professionnalisante* (de par une complémentarité entre la *formation* et *l'autoformation* sur des connaissances « métier » - en infographie et en RH - et par une *évolution professionnelle* de postes « techniques » de « terrain » à des postes de formateurs), ainsi que le synthétise ce schéma :



Figure 21 - Les opportunités d'apprentissages dans l'environnement professionnel selon les dimensions sociale, de mise en pratique et professionnalisante

Au regard de ces opportunités d'apprentissages dans les trois environnements (*formatif*, *organisationnel* et *professionnel*), le projet *blended* dont les e-formateurs ont la charge s'inscrit dans ces trois environnements (le projet est un prérequis à la formation de Chef de projet *blended*, le projet est conduit dans le cadre organisationnel et le projet sert de base de discussion lors des salons professionnels). Il semble même agir comme un élément de « réification » dans les trois dimensions *sociale*, de *mise en pratique* et *professionnalisant*.

5.2.5. Dans les trois environnements (*formatif*, *organisationnel* et *professionnel*), le projet *blended* comme opportunité de « réification sociale »

Les opportunités révélées par les e-formateurs font l'objet d'un élément « réificateur » qu'est le projet *blended* qu'ils doivent mener dans leur organisation (environnement *organisationnel*) pendant leur cursus de formation (environnement *formatif*) et auquel ils font références lors de leurs échanges avec leurs pairs (environnement *professionnel*).

En l'occurrence, le projet *blended* s'inscrit dans les trois environnements en termes d'*accompagnement* (par le formateur du cursus, par les collègues ou les pairs), de *socialisation* et de *réflexivité* (par comparaison de son avancée et de ses contraintes avec les autres e-formateurs, les formateurs internes ou des experts pédagogiques), d'*expérimentation* (d'ingénierie pédagogique et d'outils) de *formation* ou d'*e-formation* (complémentaires au projet, sur des techniques métiers) et d'*évolution professionnelle* (antérieure au début du projet, consécutive ou future).

En soi, le projet *blended* permet une « réification sociale » auprès des interlocuteurs que les e-formateurs rencontrent dans leurs environnements de travail. En dehors des réseaux sociaux d'experts ou des rencontres entre apprenants du cursus *blended*, Nelly, formatrice en propriété industrielle, utilise notamment le projet *blended* pour interagir avec les managers du siège social et faire connaître ses nouvelles compétences de Chef de projet :

« C'est à dire qu'aujourd'hui, je vais voir plein de gens au sein du siège pour dire "voilà, on est en train de lancer ça, qu'est-ce qu'on peut faire ensemble ?" »,
E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

Or, que ce soit dans l'environnement *organisationnel*, *professionnel* ou *formatif*, ces opportunités d'apprentissages liées aux activités autour du projet *blended* imposent l'acquisition d'un vocabulaire spécifique au *e-learning*, ainsi que le démontre Daniel, formateur dans les télécommunications :

« On a le Centre d'Expertise Formation, on crée du contenu, on délivre des classes en présentiel ou en *e-learning*, et on a aussi des plateformes pour faire du *virtual learning* ». [...]
« Et donc, petit-à-petit, on essaye, donc, on avait un projet l'année dernière qui est toujours plus ou moins en cours, qui était de s'équiper d'une plateforme LCMS. »,
E-formateur, entretien EF4 – Cursus Avril 2014.

En soi, si certains termes en ingénierie pédagogique *blended* sont semblables à ceux de la formation en présentiel (conception, scénarisation,...), le vocabulaire *e-learning* est spécifique (notamment par son approche technologique) et comprend de nombreux anglicismes intégrés au langage « courant » des e-formateurs. Ils désignent autant des modalités (« *virtual learning* » pour formation digitale, « *mobile learning* » pour formation sur téléphones ou tablettes,...) que des outils (LCMS pour plateforme de gestion de contenu) ou des normes (SCORM pour le format de mise à disposition des modules en ligne).

C'est ce « répertoire partagé » (Wenger E. , 2005, p. 106) que les e-formateur vont devoir s'approprier pour naviguer au sein de leurs différents environnements (*formatif*, *organisationnel* et *professionnel*).

En cela, les savoirs et pratiques acquis leur permettent d'intégrer différents groupes, sortes de « communautés de pratiques » (*ibid.*, p. 104) (apprenants du cursus de formation *blended*, collègues de travail formateurs, experts en techno-pédagogie,...) où la reconnaissance d'expertise par leurs pairs fait évoluer les e-formateurs du stade de membre participant de manière « périphérique légitime » - c'est-à-dire novice, en marge de la communauté car ne connaissant pas encore les usages du groupe mais légitime du fait de se présenter en tant qu'e-formateur - à celui de membre ayant une « pleine participation » (Lave & Wenger, 1991, p. 95).

De ce fait, un e-formateur débutant en *e-learning*, comme Barbara, formatrice dans une école de management, qui avoue manquer de vocabulaire :

« *Et je ne maîtrisais pas le vocabulaire non plus.* »,

E-formateur, entretien EF16 – Cursus Janvier 2015

est moins enclin à partager sur les réseaux sociaux d'experts qu'un e-formateur expérimenté comme Etienne (formateur dans l'industrie) et Anne-Cécile (formatrice indépendante d'Outre-mer) qui utilisent déjà les technologies *e-learning* (outils de communication, plateformes LMS,...) et travaillent dans une « culture de réseau » basée sur de nombreux échanges dans leurs trois environnements.

En définitive, la réification sociale que permet le projet *blended* ainsi que l'intégration de communautés de pratique par l'acquisition du vocabulaire *e-learning* s'effectue au fil de l'eau, en fonction des opportunités d'apprentissages que rencontrent les e-formateurs dans leurs trois environnements de travail mais surtout de leur engagement – ou non - dans ces opportunités.

5.2.6. Quel engagement dans ces opportunités d'apprentissages ?

Mais si les e-formateurs disposent d'une diversité d'opportunités d'apprentissages au sein de leur lieu de travail dans les trois environnements évoqués (*formatif, organisationnel, professionnel*), ils ne s'engagent dans ces situations potentiellement apprenantes qu'en fonction de plusieurs facteurs que sont leurs enjeux, objectifs et stratégies individuelles mais également en fonction d'une « culture de l'apprentissage » (Marsick & Watkins, 2007, p. 32) que leur organisation semble leur offrir de manière plus ou moins formalisée.

En effet, que ce soit en créant de nouveaux postes ou activités en e-formation, en offrant l'inscription à un cursus *blended*, en ouvrant des espaces numériques dédiés aux formateurs internes, mais aussi en responsabilisant l'e-formateur à la conduite d'un projet de formation digitalisée, l'organisation incite le praticien à l'autonomie dans ses apprentissages et attend de lui un engagement de participation au regard des multiples offres d'apprentissages qu'elle lui propose. En cela, l'e-formateur se trouve soumis à une culture managériale incitant à une professionnalisation par de l'apprentissage « autonome », dont les cadres non prescrits influencent ses activités professionnelles et ses comportements d'apprentissages.

En définitive, une tension existe entre une démarche de professionnalisation des e-formateurs structurée par l'organisation et celle du praticien dont les enjeux de professionnalisation sont liés à ses trois environnements de travail. De ce fait, les e-formateurs ne s'engagent dans les *opportunités* que leurs offrent leurs environnements de travail que si cela répond à leurs enjeux professionnels individuels (reconnaissance de leur identité professionnelle, promotion de leurs activités au sein de leur organisation, employabilité en tant qu'expert *e-learning*,...). Dans ce cas, leurs enjeux individuels conditionnent leurs stratégies d'apprentissages dans le choix de s'engager – ou non - dans certaines opportunités (de *socialisation*, *d'expérimentation*, de *formation*,...) qu'ils identifient dans leurs environnements (*formatif*, *organisationnel* et *professionnel*) - notamment autour de leur projet *blended*, voire les conduisent à développer d'autres stratégies d'apprentissages telles que *l'autoformation*, en fonction de leurs contraintes (familiale, professionnelle, organisationnelle,...).

5.3. Stratégies d'apprentissages développées par les formateurs

5.3.1. Introduction aux stratégies d'apprentissages

Si les e-formateurs disent disposer d'une diversité d'opportunités d'apprentissages au sein de leurs trois environnements de travail, ils s'appuient également sur leurs ressources individuelles (compétences et connaissances professionnelles « métier », expérience préalable en ingénierie de formation *blended*,...) pour développer des stratégies d'engagement dans les opportunités identifiées ou en développer de nouvelles, afin de répondre à la fois aux enjeux de l'organisation et à leurs propres enjeux professionnels dans des environnements où ils cherchent à se construire en tant qu'experts en formation digitale.

En conséquence, pour des opportunités « similaires » (opportunité de *réflexivité* lors de regroupements dans le cursus formatif par exemple), les e-formateurs ne s'engagent pas de la même manière, voire développent des comportements stratégiques distincts, ainsi que le souligne Erhard Friedberg ; sociologue des organisations, dans sa définition du « concept de stratégie » :

Comme nous l'avons vu, l'analyse organisationnelle part du postulat – que l'expérience quotidienne démontre sans cesse – que l'individu en situation de travail n'est jamais totalement déterminé dans son comportement. C'est un acteur libre qui poursuit une stratégie rationnelle en vue d'atteindre ses objectifs personnels (Friedberg, 1988, p. 29).

En l'occurrence, au regard des enjeux et contraintes organisationnels, professionnels, voire personnels, et des opportunités d'apprentissages auxquelles ils accèdent (ou ne peuvent accéder), quelles sont les comportements stratégiques à des fins d'apprentissage dont font preuve les e-formateurs dans leurs trois environnements de travail (formatif, organisationnel, professionnel) ?

Pour ce faire, nous proposons de revenir sur les opportunités précédemment déclinées dans les dimensions *sociale*, *mise en pratique* et *professionnalisante* en mettant en regard les stratégies d'apprentissages des e-formateurs.

5.3.2. L'environnement *formatif* – des stratégies d'apprentissages par « sélection », « comparaison » ou « exhaustivité » autour du cursus de formation *blended*

5.3.2.1. Dimension *sociale* – des stratégies d'apprentissages *d'accompagnement* par la « sélection » objectivée

Les e-formateurs bénéficient d'un accompagnement personnalisé par le formateur du cursus *blended* dont certains revendiquent l'intérêt (échanges par mail, téléphone, en ateliers, mise à disposition d'outils en ligne comme un forum, des classes virtuelles,...).

Anne-Cécile, formatrice indépendante en Outre-mer, s'appuie notamment sur ce tutorat à la prise en main des outils *e-learning*, objectif pour lequel elle a choisi de financer le cursus *blended* :

« Et heu... quand je sais que quand je vais me retrouver devant ça, je ne pourrai pas l'utiliser. Et c'est ce qui m'a décidé. On aura le temps de l'utiliser et on sera accompagné sur la... la prise en main de l'outil. »,

E-formateur, entretien EF8 – Cursus Avril 2014.

Pourtant, Nelly, responsable de formation dans le domaine de la propriété industrielle, explique ne pas avoir eu besoin de s'engager dans ces modalités de tutorat. Elle ne sollicite pas d'accompagnement du formateur du cursus pour l'aider dans son projet et semble se suffire des exercices et des regroupements en présentiel:

« Heu, il est très disponible. Honnêtement, il est... quand il y a besoin, y'a aucun soucis. Pendant le cursus, moi je l'ai très peu sollicité car j'ai pas eu de souci outre mesure. Tout le début du cursus, c'était en guillemets un peu du rappel parce que bon, j'étais déjà pas mal avancée dans le projet donc y'a pas mal de choses que j'avais déjà vues au travers des différentes actions qu'on avait menées, donc c'est vrai que pour l'instant, je n'avais pas plus de questions que ça. Et pendant la semaine en présentiel, ...et puis en exercices pratiqués. »,

E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

Pour Nelly, le cursus s'inscrit comme une révision de ses connaissances préalables en pédagogie et de celles acquises par l'expérimentation de son projet de formation *blended* sur lequel elle travaille depuis trois ans.

En l'occurrence, les deux e-formatrices s'inscrivent dans des stratégies objectivées par des contextes organisationnels complexes où elles agissent en fonction des ressources dont elles disposent (expérience préalable des outils ou de l'ingénierie *e-learning*, possibilité de financement du cursus *blended*, ...).

En cela, leurs enjeux professionnels (monter en compétence sur l'usage des outils *e-learning* ou avancer un projet déjà en cours) semblent déterminer leurs stratégies d'apprentissages de professionnalisation au numérique.

Toutefois, cette stratégie de « sélection » de *l'accompagnement* du formateur du cursus s'inscrit en complémentarité de stratégies de *socialisation* avec les autres participants lors des regroupements ou en classes virtuelles dans ce même cursus.

5.3.2.2. Dimension *sociale* - des stratégies d'apprentissages de *socialisation* par la « sélection » lors des regroupements du cursus *blended*

Dans le cadre du curriculum de formation de Chef de projet *blended*, des regroupements sont proposés en présentiel à Paris (pour la formule mixte) ou en distanciel par classes virtuelles (pour la formule « tout à distance »). De fait, certains e-formateurs ayant fait le choix de la modalité mixte se félicitent de s'engager dans des opportunités de *socialisation* comme Nelly, dans le secteur de la propreté industrielle :

« Et puis c'est vrai, les cours, j'avais le choix de les faire tout en e-learning ou de le faire blended. Je suis contente d'avoir choisi la formule blended parce que les échanges avec les autres participants sont quand mêmes vachement intéressants. »,

E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

Si ces regroupements répondent pour Nelly à une attente d'enrichir ses connaissances des autres projets et difficultés des participants, pour d'autres, ce sont des connaissances sur les organisations elles-mêmes qui sont attendues ainsi que l'évoque Barbara, formatrice dans une école de Ressources Humaines qui profite des moments d'interactions autour des projets lors des regroupements pour mieux comprendre les contextes organisationnels des autres participants (services à la personne, formations juridiques, secteur informatique et transports) différents du sien :

« Heu... de... ben c'est bien de... de... savoir ce qui se passe dans d'autres entreprises. »,

E-formateur, entretien EF16 – Cursus Janvier 2015.

L'hésitation dont elle fait preuve dans son discours semble signifier que la veille qu'elle mène sur les autres entreprises répond implicitement à un objectif individuel de se projeter professionnellement dans d'autres contextes et de s'assurer une future employabilité. En cela, Nelly comme Barbara développent des stratégies d'apprentissages de *socialisation* par la « participation » aux regroupements du cursus *blended* afin de connaître les autres projets ou les autres organisations.

Pourtant, d'autres e-formateurs souhaitant rencontrer des pairs pour interagir en tant qu'experts autour de leurs projets respectifs, se trouvent désabusés par un groupe dont les participants n'ont pas les mêmes attentes, ni le même niveau d'expertise, ainsi que l'exprime Etienne, formateur dans le secteur de la propriété industrielle :

« [...] Je m'attendais à trouver en formation des personnes avec qui j'aurais pu échanger et qui auraient été des personnes qui soit avaient à concevoir des ressources, soit avaient à... à concevoir une plateforme, une offre de formation ou au moins à utiliser le LMS, le LCMS. C'était pas du tout le cas. ça, ça m'a quand même un peu déçu par rapport à ce qui avait été annoncé au départ quoi. »,

E-formateur, entretien EF1 – Cursus Septembre 2013

En l'occurrence, la composition du groupe d'apprenants étant distincte d'une session à l'autre (entre trois et une dizaine de personnes), la diversité des fonctions et le niveau de connaissances préalable en techno-pédagogie des participants s'avère aléatoire, même si le cursus de formation *blended* met en avant ces rencontres entre pairs comme un atout au dispositif d'apprentissage.

En conséquence, Etienne se distingue des deux autres participantes dont le contexte est radicalement différent du sien. Si elles sont novices en *e-learning* et en recherche d'emploi, il est déjà expérimenté en formation digitale et formateur interne dans une organisation internationale.

De ce fait, l'e-formateur de par ses connaissances et expertise technologiques avancées – qu'il ne souhaite pas vulgariser pour les autres membres de son groupe – se retrouve dans une « position marginale » (Wenger E. , 2005, p. 187) et ne s'investit pas dans une opportunité d'apprentissage via la *socialisation* lors des regroupements présentiels du cursus *blended*:

« Je n'ai pas cherché à aller voir d'autres personnes à côté. Je pense qu'eux de leur côté ont essayé de s'enrichir entre la première et la deuxième semaine de présentiel, je pense. Par contre, heu... on n'a pas eu d'échanges. J'ai pas senti heu... j'ai pas senti d'échanges particuliers. »,

E-formateur, entretien EF1 – Cursus Septembre 2013.

En l'occurrence, cette stratégie de « non-participation » (*ibid.*, p. 187) - voire même de « sélection » par rejet du groupe -, dévoile une stratégie très personnelle de professionnalisation, non solidaire du groupe dans lequel il se trouve intégré malgré lui.

En soi, les e-formateurs se trouvent en concurrence sur cette activité de chef de projet *e-learning* et si leurs échanges se définissent comme une stratégie d'apprentissage pour Etienne, leur groupe ne constitue pas en soi une communauté de pratique ; les deux autres e-formatrices, novices, n'ayant pas les mêmes attentes.

D'ailleurs, c'est auprès d'experts dans ses deux autres environnements (*professionnel* et *organisationnel*) que cet e-formateur développera d'autres stratégies d'apprentissage via la *socialisation*, tout comme d'autres s'inscriront dans des stratégies de *réflexivité* autour de leur projet lors des regroupements.

5.3.2.3. Dimension *mise en pratique*- Des stratégies d'apprentissages de *réflexivité* par « comparaison » ou « contournement » autour du projet et cursus *blended*

Si les regroupements dans le cadre du cursus *blended* facilitent les échanges entre pairs et la comparaison des projets *blended* (comme Armelle qui mesure l'avancement de son projet en rapport à celui des autres), d'autres s'inspirent des interactions avec le formateur du cursus *blended* et des exercices proposés comme un moyen d'appréhender les bonnes – ou mauvaises – pratiques, ainsi que l'exprime Laurette, formatrice dans l'environnement, qui suit le dispositif complètement à distance :

« Faire des exercices pratiques mais aussi m'apporter un retour sur "on a fait ci en e-learning mais attention, il ne faut pas faire ça, etc..." »,

E-formateur, entretien EF7 – Cursus Avril 2014.

En cela, Laurette choisit de s'intéresser aux aspects pratiques de la « e-formation » (choisir la « bonne » équipe projet, planifier correctement le projet, rédiger les livrables de la « bonne » manière, choisir le « bon » prestataire ou le « bon » outil, etc...) en fonction desquels elle compare ses pratiques actuelles et celles qu'elle se doit de mettre en place dans le cadre de son projet *blended*. En cela, l'e-formatrice use d'une stratégie de « comparaison » entre les pratiques enseignées dans le cursus et celles qui sont les siennes au sein de son organisation.

En soi, le cursus de formation *blended*, est proposé de manière adaptative par le formateur du cursus (de par son *accompagnement*) et les ressources (vidéos thématiques, modèles de livrables,...) et exercices (conception pédagogique, création d'un quiz dans un outil *e-learning*,...) sont mis à disposition tout au long du cursus auprès des participants (en ligne et/ou en présentiel). Or, si l'alternance de séances de formation en présentiel ou à distance, d'autoformation par l'accès aux ressources ainsi qu'à un tutorat personnalisé du formateur du cursus *blended* qui s'adapte à leurs attentes et à l'avancée de leurs projets individuels dans une autoformation « sociale » (Moisan, 2010, p. 21), s'inscrit dans une « institutionnalisation » du dispositif répondant à des consignes explicitement décrites, deux formatrices Angélique et Jessica, collègues dans la même école juridique, utilisent intentionnellement une stratégie de travail en binôme pour rédiger un livrable bien que leurs projets *blended* soient distincts. Angélique évoque la manière dont elle suit le cursus, intégrant ce devoir fait en commun :

« Bien [rire] Je vis bien pour l'instant... y'a pas non, non. Ce n'est pas quelque chose qui me gêne pas je n'ai pas le réflexe par exemple d'aller voir sur les forums. Je suis mes modules e-learning. J'ai un peu de devoirs à rendre, avec ma collègue on les fait ensemble. »,

E-formateur, entretien EF18 - Cursus Janvier 2015.

Angélique contourne la consigne émise par le formateur du cursus qui impose un travail strictement individuel, afin d'appréhender les « devoirs » sous un mode réflexif avec sa collègue. Cette adaptation du mode d'autoformation par la *réflexivité* individuelle s'inscrit dès lors dans une autoformation par la *socialisation* (Angélique et Jessica interagissent dans un mode collaboratif sur les devoirs à rendre) où le contournement des règles - voire son adaptation par les deux formatrices - correspondent à une démarche stratégique (Friedberg, 1988, p. 29) de « contournement » des consignes.

Dans la mesure où le formateur du cursus n'a pas prévu d'exercices de groupe mais des exercices individuels (en application des modules *e-learning* suivis ou en fonction des livrables à fournir pour le projet), il propose une mode « d'autoproduction des savoirs » (Carré, Moisan, & Poisson, 2010, p. 10) auxquels les e-formateurs doivent se conformer et sur lesquels sont « programmées » des opportunités d'échanges et de tutorat.

Or, les deux formatrices adaptent leurs stratégies apprentissages entre objectifs attendus par le formateur (réaliser les exercices) et objectifs individuels (optimiser leur temps et enrichir les exercices par la *réflexivité* en binôme).

Mais si la *réflexivité* s'impose comme une stratégie d'apprentissages pour certains e-formateurs (interactions pairs, retour sur bonnes ou mauvaises pratiques, travail collaboratif sur certains exercices,...), *l'expérimentation* du dispositif du cursus *blended* induit d'autres stratégies d'apprentissages.

5.3.2.4. Dimension *mise en pratique*- Des stratégies d'apprentissages *d'expérimentation* par « adaptation » du cursus *blended*

Si le cursus de formation, proposant une alternance entre accès aux ressources en ligne, regroupements (présentiels ou en classes virtuelles) et exercices pratiques adaptés aux projets des participants, s'inscrit dans une démarche d'« institutionnalisation » des apprentissages, les e-formateurs développent différentes manières différentes d'y participer au regard de leurs contextes et contraintes organisationnelles et professionnelles.

Etienne, formateur dans l'industrie, expérimente le dispositif de cursus dans ses modalités, qui avant 2015, se déroulait sur trois mois seulement :

« En mixte sur trois mois. Il y avait une semaine de présentiel par mois d'Octobre à Décembre. « Et le restant se faisait à distance. Il y a des modules e-learning plus une ou deux fois des classes virtuelles avec des petits échanges avec le... l'animateur de la formation. »,

E-formateur, entretien EF1 – Cursus Septembre 2013.

Il rencontre toutefois deux problèmes d'adéquation sur ce cursus, le premier vis-à-vis des profils des membres du groupe :

« Et donc, elles avaient un projet heu... de ce qu'elles voulaient faire mais c'était pas du tout. Comme je l'ai dit, c'était pas du tout le même profil professionnel que moi. Alors, j'avais rien contre ces personnes mais par rapport à ce qui avait été annoncé, qui disait "c'est une formation réservée à des personnes qui sont soit chef de projet blended learning, soit qui sont concepteurs de ressources", etc... »,
E-formateur, entretien EF1 – Cursus Septembre 2013.

Ce qui induit un temps alloué aux échanges en présentiel trop important au regard du nombre de participants :

« On avait beaucoup de temps heu... de temps personnel sur la partie présentiel, donc il y avait une partie théorique. On n'était que trois, donc ce n'était pas non plus... »,
E-formateur, entretien EF1 – Cursus Septembre 2013.

Le deuxième problème vient d'une inadéquation entre le temps qui lui est nécessaire pour mettre en place le projet *blended* dans son organisation et le planning de déroulement du cursus :

« Heu... matériellement, je n'avais pas du tout le temps de tout faire. J'ai fait quelques modules de présentation au début, un ou deux modules avec des écrits ... et j'ai pas pu aller beaucoup plus loin que ça. »,
E-formateur, entretien EF1 – Cursus Septembre 2013.

En conséquence, l'e-formateur ne peut qu'expérimenter partiellement le cursus en suivant quelques vidéos en ligne et en rédigeant quelques livrables. Pourtant, il avait usé de stratégie « d'adaptation » en demandant à suivre le dispositif à une période plus en phase avec son projet mais le nombre d'inscrits était insuffisant, tout comme s'est avérée l'être la durée du cursus qui a ensuite été portée de trois à cinq mois après 2015.

C'est également le peu de participants que déplore Laurette, formatrice dans le domaine environnemental qui ne peut expérimenter le forum du dispositif *blended* du fait d'un groupe trop réduit d'apprenants également constitué de trois personnes :

« Heu oui. Oui, la plateforme est assez intuitive. Après ça se passe bien, le seul bémol, c'est qu'on est pas très nombreux sur la formation donc les outils type forum etc... ... sont peu utilisés et quand on pose des questions, ça reste un peu "lettre morte" ou alors c'est le coordinateur qui nous répond mais j'aurais préféré plus d'interaction avec les stagiaires. On est trois à suivre la formation à distance. »,

E-formateur, entretien EF7 – Cursus Avril 2014.

Laurette déploie en conséquence une stratégie « d'adaptation » en s'appuyant plus précisément sur l'accompagnement du formateur du cursus et en relativisant l'apport du forum en termes de socialisation avec ses pairs ; échanges qu'elle ne peut d'ailleurs compenser en présentiel, ayant choisi de se positionner sur une formule « tout à distance » pour des raisons personnelles :

« Alors c'était un choix par rapport à la vie familiale. Puisque c'était impossible pour moi de rester du dimanche soir au samedi matin toute seule en formation. »,

E-formateur, entretien EF7 – Cursus Avril 2014.

En effet, les regroupements s'effectuant à Paris sur une semaine, certains participants non-parisiens sont contraints d'arriver la veille (le dimanche soir) et de repartir le lendemain du cursus (le samedi matin).

Pourtant, si Michel, formateur dans l'informatique, choisi également le cursus « tout à distance » qu'il repère lors d'un salon *e-learning*, il aurait apprécié de pouvoir participer à ces regroupements :

« En fait, à cette occasion, je crois que [organisme] était là. J'avais dû leur laisser mon contact. Je recevais une newsletter. Et puis un jour, j'ai vu passer ce cours. Je me suis dit "c'est exactement ce qu'il me faut !" » [...]

« Ah non, non. J'ai pris la version classe virtuelle A mon grand regret car je fais un peu en fonction de mon agenda et de ma charge de travail. »,

E-formateur, entretien EF20 – Cursus Janvier 2015.

En l'occurrence, l'e-formateur compense la modalité « sans regroupements » par l'usage du forum en tant que stratégie d'apprentissages *d'expérimentation* (que Laurette n'utilise pas), ce qui lui semble « naturel » du fait de son profil « technique » :

« Ouais. Ils sont plutôt en présentiel et étant donné que moi, je sors de l'électronique. J'utilise les outils électroniques, c'est à dire le forum. »,

E-formateur, entretien EF20 – Cursus Janvier 2015.

Enfin, si les e-formateurs regrettent le fait de ne pouvoir participer à l'ensemble de *l'expérimentation* proposée tout au long du cursus de trois à cinq mois de certaines modalités (regroupements ou forum) ou d'exercices en lien avec les différentes étapes de leur projet (analyse du besoin, conception, médiatisation, mise en ligne) et développent des stratégies d'apprentissage « d'adaptation » en conséquence, d'autres choisissent de ne participer intentionnellement qu'à certains activités de leur cursus *blended*.

5.3.2.5. Dimension *professionnalisante* – Des stratégies d'apprentissages de *formation* par « adaptation » du cursus *blended*

Au regard des différentes modalités proposées par le cursus de formation *blended*, certains e-formateurs comme Nelly, formatrice dans le domaine de la propriété industrielle, « avoue » ne pas avoir suivi tous les cours en ligne (vidéos thématiques) tels que programmés du fait de contraintes familiale :

« Là pour l'instant, j'avais qu'à tenir le rythme, y'avais rien d'exceptionnel sauf les cours de la semaine dernière où je suis repartie, j'en ai fait que la moitié parce que je n'ai pas pu ! Les enfants étaient malades, j'ai pas eu le temps ! »,

E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

En l'occurrence, Nelly ne modifie pas en soi sa stratégie de suivre régulièrement les modules *e-learning* mais la met en attente au regard d'une contrainte familiale non prévue. L'e-formatrice s'inscrit de ce fait dans une stratégie de « suspension » de sa participation à la formation, ce qui n'est pas en soi une stratégie d'apprentissage.

Par contre, Nelly adapte sa stratégie d'apprentissage au regard des modalités et des contenus du cursus *blended*. En cela, elle n'utilise pas le forum qu'elle juge spécifique au choix d'un LMS et correspondant à une phase de projet qui n'est plus d'actualité pour elle :

« [...] Je n'en n'ai pas ressenti forcément le besoin parce que c'est beaucoup via... - j'ai regardé au départ - le forum, c'est beaucoup sur des questions heu... dans la phase de présélection du LMS ou alors des Nous, comme on a déjà dépassé ce stade-là,.... »,

E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

Comme Nelly, Angélique, formatrice dans une école juridique, s'appuie précisément sur les cours théoriques thématiques (rédiger un appel d'offre, gérer une équipe *e-learning*,...) pour enrichir ses apprentissages de professionnalisation au numérique plus que sur des apports plus techniques comme les plateformes LMS.

Or, si les cours en *e-learning* thématiques sont proposés avec un quiz de validation, en alternance avec les regroupements, les e-formateurs choisissent la manière dont ils les suivent en fonction de leurs attentes professionnelles mais également de contraintes temporelles. Angélique utilise notamment les quiz dans un mode de révision avant l'examen final :

« Oui, il y a les petits... les petites évaluations à la fin du module mais ça va, c'est... Ben, je peux pas dire que ce soit pas trop compliqué puisque j'ai très rarement 100 %, donc c'est que... [rire] [...] Alors, j'ai décidé de pas les refaire. Je suis le module, éventuellement je prends des notes en suivant le module, après je fais l'évaluation. Et je me suis dit que j'allais les refaire quand - on a un espèce de quiz final d'après ce que j'ai compris - que j'allais les faire en révision. [...] Oui, pour l'évaluation finale, comme ça, ça m'obligera à réviser ! Oui, réviser à la fin ! »,

E-formateur, entretien EF18 – Cursus Janvier 2015.

Angélique, ne souhaite pas perdre de temps à obtenir un score parfait pour valider les contenus théoriques du cursus mais use d'une stratégie « d'adaptation » des modalités d'évaluation afin d'optimiser son temps de révision en refaisant les quiz thématiques juste avant l'examen de certification.

En cela, ces e-formateurs développent des stratégies d'apprentissages par « adaptation » du dispositif *blended* à leurs besoins et contraintes mais ils procèdent également ainsi en vue de servir leurs enjeux *d'évolution professionnelle*.

5.3.2.6. Dimension *professionnalisante* – Des stratégies d'apprentissages *d'évolution professionnelle* par « l'exhaustivité » des connaissances

Angélique, formatrice dans une école juridique cherche à couvrir tout le spectre de l'ingénierie *e-learning* qu'elle ne maîtrise pas encore, en explorant « l'exhaustivité » des thèmes :

« Heu ben pour l'instant, ils m'intéressent tous. Y'a pas un... ils m'intéressent tous parce comme le projet, voilà on est arrivé on était "on passe au e-learning", donc heu... »,

E-formateur, entretien EF18 – Cursus Janvier 2015.

En effet, la nouvelle activité qui lui est demandée de « passer au *e-learning* » implique des compétences et connaissances en ingénierie de formation à distance qui lui sont spécifiques. En conséquence, l'e-formatrice cherche à acquérir toutes ces connaissances nécessaires afin de répondre au mieux à cette nouvelle activité.

Lucie, formatrice dans le domaine de l'emploi, également psychologue du travail, base quant-à-elle sa stratégie d'apprentissages en se servant des nouvelles compétences en *e-learning* acquises par *l'expérimentation* du cursus *blended* afin de proposer des modules *e-learning* intégrant une approche de comportementaliste dont elle a préalablement suivi un cursus certifiant avec une université Canadienne à distance. En conséquence, si Lucie est à l'aise pour suivre le cursus à distance, elle cherche à appréhender l'ingénierie *e-learning* telle que proposée par le cursus de Chef de projet *blended* :

« Par contre, la partie outil, je dirais, je connaissais beaucoup moins, je la connais du côté apprenante parce que j'ai travaillé déjà avec des plateformes, donc je connaissais ce... un petit peu ce volet-là et puis j'étais en situation... en comportement situationnel, je suis assez à l'aise en tant qu'apprenante avec les plateformes mais en tant que... concevoir, élaborer, tout le cursus blended learning, je ne connais pas. »,

E-formateur, Entretien EF9 – Cursus Avril 2014.

Pour Lucie, le cursus *blended* présente l'opportunité de valoriser sa formation de comportementalisme, dont la discipline n'est pas reconnue en France, qui à son tour complète son activité de psychologue du travail qu'elle effectue en libéral :

« Aujourd'hui... il n'y avait pas de diplôme de comportementaliste équivalent en France et c'était vraiment le diplôme que je voulais acquérir et c'était surtout pour moi un complément je dirais de formation de mon... de mon... oui, de mon diplôme de psychologue du travail. »,

E-formateur, Entretien EF9 – Cursus Avril 2014.

L'e-formatrice s'inscrit dans une stratégie de «valorisation» de ses connaissances et compétences préalables (en comportementalisme et en psychologie du travail) en utilisant l'ingénierie enseignée dans le cursus pour proposer des contenus en lien avec le comportementalisme, tout en profitant de l'effet novateur du digital :

« Donc, je voulais vraiment acquérir des connaissances, des méthodes, voilà, des façons de travailler avec ces outils-là, de façon par derrière à proposer mes services et pouvoir travailler sur des projets en lien avec ça. »,

E-formateur, Entretien EF9 – Cursus Avril 2014.

Enfin, Michel, formateur chez un éditeur de logiciels, use d'une stratégie « d'adaptation » de son cursus en s'appuyant sur le dispositif *blended* et en le complétant par des sujets en autoformation, comme une réponse à ses objectifs professionnels :

« Oh, c'est très diverses et variés. Aujourd'hui, effectivement, je suis en train de m'intéresser aux technologies autour du blended learning. Pourquoi ? Parce que... parce que j'ai des missions à remplir par rapport à ça, des objectifs et des responsabilités donc, tout naturellement, je m'oriente sur ces sujets-là. »,

E-formateur, entretien EF20 – Cursus Janvier 2015.

Ce e-formateur utilise une stratégie d'apprentissage par « l'exhaustivité » des connaissances « métiers » (logiciels informatiques) et de connaissances en e-pédagogie pour rester un « relais de connaissances » vis-à-vis de ses clients et de ses collègues, et ainsi assoir sa position professionnelle d'e-formateur dans un contexte international :

« Là, moi je commence à avoir un background sur différents domaines heu... d'expérience sur des sujets diverses et variés qui font que quand vous me mettez devant un client généralement, je suis très polyvalent par rapport à ces questions-là. » [...]

« Alors oui, certains de mes collègues ben... me sollicitent assez souvent pour poser des questions, pour savoir... ils savent que je suis toujours en train de creuser à droite, à gauche. »,

E-formateur, entretien EF20 – Cursus Janvier 2015.

En l'occurrence, les e-formateurs développent des stratégies d'apprentissages par « opportunisme » en utilisant les ressources du cursus *blended* pour parvenir à répondre à leurs objectifs professionnels de s'investir, maintenir ou accroître leur position de Chef de projet *blended* dans leur organisation.

5.3.2.7. Conclusion – la professionnalisation via les stratégies d'apprentissages dans l'environnement *formatif* – dimensions *sociale*, de *mise en pratique* et *professionnalisante*

De fait, les e-formateurs adaptent leur cursus de formation, dans ses modalités et ses consignes, en fonction de leurs propres contraintes organisationnelles et personnelles mais également attentes professionnelles. Ces stratégies d'apprentissages par « adaptation » se révèlent notamment dans la dimension *sociale* en s'appuyant sur l'accompagnement du cursus ou en développant son réseau professionnel quand le nombre d'apprenants est insuffisant ou au contraire en cherchant à participer à la richesse des échanges avec ces derniers. Dans la dimension *Mise en pratique*, les e-formateurs usent de stratégies « d'adaptation » des modalités du cursus en « contournant » les consignes pour proposer un livrable fait en binôme ou en n'utilisant pas certaines possibilités d'expérimentation du fait de contraintes temporelles ou de manque de participation sur l'outil de forum.

Enfin, sur la dimension *professionnalisante*, le cursus *blended* fait l'objet de stratégies de « d'adaptation » des modalités de formation par le suivi partiel des cours et par l'usage d'outils de validation à des fins de révision tout comme il sert à des stratégies « d'exhaustivité » ou de « valorisation » des connaissances destinées à favoriser l'évolution professionnelle des e-formateurs au sein de leur organisation.

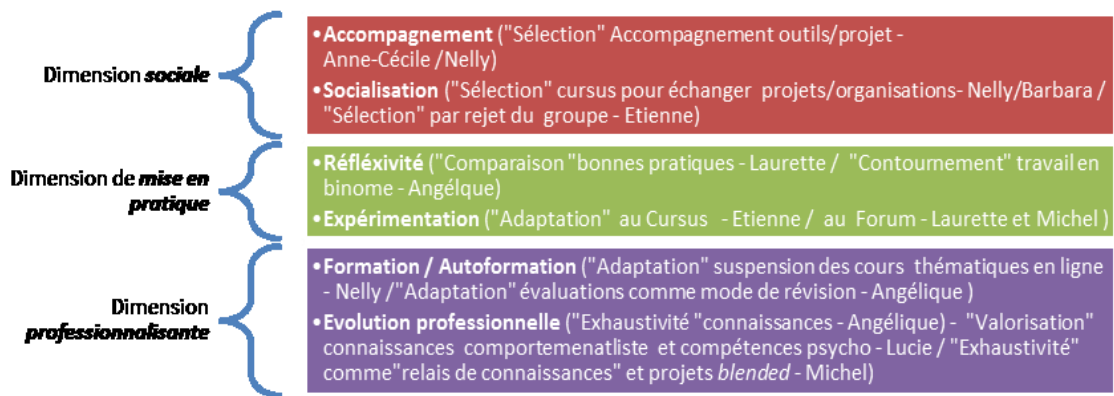


Figure 22 - Les stratégies d'apprentissages dans l'environnement formatif – dimensions sociale, de mise en pratique et professionnalisante

En définitive, les e-formateurs, sélectionnent les modalités du cursus *blended* en fonction de leurs contraintes familiales et professionnelles mais aussi des objectifs d'apprentissages qu'ils se sont fixés au regard de leur professionnalisation au numérique. En se servant du cursus tant dans ses connaissances (exhaustivité ou sélection des cours en ingénierie *e-learning*), ses ressources (accompagnement du formateur, échanges avec les pairs), ses modalités (cours en *e-learning*, usage du forum), les e-formateurs s'inscrivent dans une démarche d'« apprentissage autodirigé » en « identifiant les ressources humaines et matérielles pour apprendre » ainsi que le définit Knowles, 1975 (Carré, Moisan, & Poisson, 2010, p. 119).

Mais leurs stratégies d'apprentissages par la « sélection » (de l'accompagnement, des outils d'échanges, voire du groupe), l'« adaptation » (des ressources, des consignes, des modalités de formation) et l'« exhaustivité » (des connaissances) répondent surtout à un enjeu professionnel de valorisation et d'évolution en tant que chef de projet *e-learning* dans leurs organisations, dans lesquelles ils développent par ailleurs d'autres stratégies d'apprentissages.

5.3.3. L'environnement *organisationnel* – des stratégies d'apprentissages par « négociation » et « sélection »

5.3.3.1. Dimension *sociale* – Des stratégies d'apprentissages *d'accompagnement* des formateurs internes

Daniel, formateur dans les télécommunications propose une communication sur les produits de télécommunications sous forme de présentation en ligne (*webinars*) aux formateurs internes de son organisation :

« A chaque... et donc toutes les forces vives de la formation, toutes les équipes pédagogiques sont invitées à suivre ces webinars où sont présentées les évolutions qui vont arriver et les délais de mise en place. »,

E-formateur, entretien EF4 – Cursus Avril 2014.

Daniel propose également aux formateurs internes novices d’être tutorés par des formateurs expérimentés tant sur la pédagogie que sur la technique (produits en télécommunication). Quand il y a passage d’un contenu d’un ancien formateur à un nouveau, la procédure de transfert est gérée par la hiérarchie mais l’e-formateur essaie de pérenniser ce mode de tutorat. Pour cela, il utilise son rôle de gestionnaire des plannings pour libérer du temps pour les formateurs expérimentés qu’ils pourront consacrer au tutorat des nouveaux.

« Alors on essaye maintenant de le mettre en place. Actuellement si vous voulez le problème, c'est qu'effectivement il est possible que ce soit pour un nouveau formateur, que ce soit pour un nouveau produit qu'un ancien formateur essaye de diffuser. Euh donc là, c'est le responsable de la partie delivery qui essaye effectivement doit gérer son planning afin de mettre un expérimenté en coaching si on veut en parallèle lorsque la première formation est faite. Mais y'a pas vraiment, là où vous voulez venir, c'est est-ce que ça se fait avant... Aujourd'hui, ça se fait pas beaucoup. Ce que j'aimerais bien, c'est ce que ça se fasse plus oui. »
[...]

« Voilà, ça se fait beaucoup plus de façon informelle ou alors maintenant, on essaye de le mettre sur le planning. C'est-à-dire qu'on essaye de libérer... certains formateurs en fonction de leur planning de façon à se rendre disponible pour un autre formateur. On commence à le faire... »,

E-formateur, entretien EF4 – Cursus Avril 2014.

Pourtant cette stratégie d’accompagnement (direct ou par la mise en relation avec des formateurs expérimentés) s’inscrit dans une stratégie d’apprentissages de « négociation » opportuniste puisque l’e-formateur attend en retour des *feed-back* – porteurs d’apprentissages - des formateurs internes sur les projets ou contenus pédagogiques auxquels ils contribuent. Daniel essaie également d’obtenir des formateurs prestataires, qu’il n’accompagne que partiellement en leur délivrant des « kits de formation », les évaluations des participants afin de pouvoir s’assurer de la qualité des formations délivrées sur les produits en télécommunications :

« On a des remontés de qualité. C'est-à-dire qu'on demande en contrepartie que les participants, enfin qu'on reçoive les remontés de qualité des participants. »,

E-formateur, entretien EF4 – Cursus Avril 2014.

En ce qui concerne les formateurs externes à l'organisation, l'e-formateurs ne peut - comme il le fait pour les formateurs internes - ni suivre leur planning, ni les inciter à partager des ressources pédagogiques au travers de la plateforme qu'il anime. En conséquence, s'il fournit les contenus de formation, il perd toute visibilité sur la prestation d'animation formative en tant que telle. Pourtant, Daniel constate un accroissement de ce mode de fonctionnement de formation « délocalisée » sous couvert de réduction de coûts :

« Mais je pense que les modèles économiques vont de plus en plus vers des modèles de ce type-là. Il y aura certainement des réflexions à avoir... »,

E-formateur, entretien EF4 – Cursus Avril 2014.

En l'occurrence, l'externalisation de la formation qui entraîne une réduction du nombre de formateurs internes semble s'imposer (de manière plus « impérative » que « réflexive ») sur des activités spécifiques en formation, telle que l'animation de formation en présentiel par des prestataires chez Daniel ou la médiatisation de modules *e-learning* par une équipe en Inde chez Michel, formateur dans l'informatique.

Toutefois, si la digitalisation de la formation modifie les rapports au travail des e-formateurs en externalisant des activités de production de projets *e-learning*, les formateurs internes subissent ces nouveaux modes de formation auxquels ils doivent s'adapter. En cela, l'accompagnement du chef de projet *blended* s'avère primordial dans des activités comme la conception pédagogique digitale ou le tutorat qui devient une nouvelle activité pour les formateurs internes que Nelly, Responsable formation, doit conduire :

« Oui. Et puis, je suis censée amener les trois formateurs que je gère aussi en interne à devenir des tuteurs. »,

E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

Auprès des formateurs internes, Nelly se voit attribuer un rôle d'accompagnement à la conduite du changement, notamment au regard des craintes qu'ils expriment :

« Oui, oui. La première crainte qui est ressortie c'est être remplacée par la machine. Non, ce n'est pas "je vais être remplacé par la machine". Non, ce n'est pas être remplacé par la machine, c'est je gagne du temps en présentiel sur ce qui peut être en préalable à distance pour avoir justement plus de temps à consacrer sur "ce que je peux apporter en plus, moi formateur" »,

E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

Mais si Nelly se dit « censée » aider les formateurs internes dans une démarche tutorale de par la digitalisation de la formation qu'elle-même se voit imposer, l'e-formatrice développe plus particulièrement une stratégie d'apprentissages via *l'accompagnement* auprès des deux concepteurs de son équipe, avec qui elle adapte les processus pédagogiques pour aller vers l'ingénierie techno-pédagogique :

« On a relevé nos petites manches ! [rire] On a fait pas mal de salons, de choses comme ça, en préalable... et puis, dès la phase de la construction des modules, on a fait pas mal de recherches internet... Avec les deux concepteurs, on s'est mis d'accord... un petit peu en tâtonnant... sur des documents standardisés, sur une manière de fonctionner. »,

E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

Ainsi ses deux concepteurs, alternants en contrats d'apprentissage, se voient confier différents projets *e-learning* qu'elle encadre mais auxquels elle participe de manière collaborative avec eux. De même, Nelly développe à l'égard de ses concepteurs une stratégie d'apprentissage de « proximité » par des visites régulières ainsi que via les outils de communications internes :

« Ils sont un peu plus loin dans les bureaux, donc il faut que je marche un peu pour aller les voir. Je m'efforce d'aller les voir le plus souvent possible et j'y vais quasiment tous les jours. »,

E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

Par cette stratégie de suivi de « proximité », l'e-formatrice s'investit socialement auprès des deux concepteurs dont elle a la charge - plus qu'auprès des formateurs internes qu'elle sent réticents à se professionnaliser au *e-learning*.

Pourtant ce suivi régulier lui permet de faire évoluer ses propres connaissances en formation, notamment au travers de la remise en cause et de nouveaux projets *e-learning* qu'elle confie et discute avec ses deux concepteurs.

Mais si les e-formateurs usent de stratégies d'apprentissages par *accompagnement* « opportuniste » auprès des formateurs internes en attente de leurs retours ou d'apprentissages par accompagnement de « proximité » auprès de concepteurs de leur équipe, ils développent ces stratégies d'aide « intéressées » par le biais de *l'accompagnement* comme d'autres le font par la *socialisation*.

5.3.3.2. Dimension *sociale* – Des stratégies d'apprentissages de *socialisation*

Laurette, formatrice dans l'environnement, s'intéresse aux formateurs - non pas internes comme Daniel, formateur dans les télécommunications - mais occasionnels, qu'elle souhaite fédérer au travers d'une communauté de pratiques dédiée. L'e-formatrice s'inscrit dans une stratégie d'apprentissages par l'« usage » de la plateforme LMS qu'elle met en place dans le cadre de son projet *blended* dans son organisation afin de capitaliser leurs connaissances et inciter à des échanges en ligne entre formateurs occasionnels :

« Et après, sur les formateurs occasionnels, on est en train de recenser, de créer un réseau de formateurs occasionnels et éventuellement, de proposer à ceux qui interviennent le plus souvent des formations de formateurs. Mais pas à tout le monde. »,

E-formateur, entretien EF7 – Coursus Avril 2014.

L'e-formatrice prévoit même de proposer des formations aux formateurs les plus actifs mais la restriction qu'elle y met incite à penser à une communauté d'intérêt plus que de pratique, voire « dissidente » au regard des principes de communautés ouvertes aux membres formateurs (qu'ils soient internes ou prestataires) telles que mises en place dans d'autres organisations, notamment dans une optique de liberté d'interactions, sans récompenses en retour. En l'occurrence, Laurette « négocie un autre sens » (Wenger E. , 2005, p. 256) à cette communauté de pratiques, en lui donnant un aspect restrictif (« Mais pas à tout le monde ! ») mais également concurrentiel en proposant des « formations de formateurs » (sous forme de récompense) à ceux qui interviennent le plus.

C'est sur cette stratégie « d'usage » de la plateforme LMS en tant que communauté que Laurette construit une stratégie d'apprentissage par la *socialisation* avec les formateurs occasionnels tout autant que « d'exclusion » des autres formateurs, notamment internes.

Anne-Laure, formatrice dans le domaine paramédical invite les formateurs à rencontrer les chefs de produits afin de créer des interactions et améliorer les contenus de formation à dispenser ou à digitaliser. Elle use d'une stratégie de *socialisation* en proposant des échanges sur ce sujet et des rencontres entre les deux fonctions, en concurrence sur les activités de formations. En effet, les chefs de produits dispensent des formations mais dont le contenu s'avère plutôt informatif :

« Alors qu'ils ne faisaient pas de la formation. Ils faisaient de l'information mais pas de la formation. Donc, là j'ai obtenu du comité de direction que les formateurs forment les chefs de produit à former. »,

E-formateur, entretien EF5 – Cursus Avril 2014.

En l'occurrence, l'e-formatrice cherche à clarifier les rôles de chacun vis-à-vis de la formation en obtenant que les chefs de produits soient formés en tant que formateurs occasionnels mais que les formateurs internes – à l'international notamment – retrouvent un rôle de « référent », de conseiller pédagogique :

« J'ai mis les formateurs en tant que référents. En fait,... je leur redonne un rôle au niveau de la surveillance, ce qu'il faut construire comme outil. C'est des vrais outils de formation... »,

E-formateur, entretien EF5 – Cursus Avril 2014.

Or, si les formateurs internes retrouvent un rôle de conseiller pédagogique, les chefs de produits ne l'apprécient pas forcément :

« Non, ils n'aiment pas trop parce qu'on leur dit "Non, la formation, ça ne se fait pas comme ça." »,

E-formateur, entretien EF5 – Cursus Avril 2014.

Pourtant, l'e-formatrice croit aux formations créées par les chefs de produit, dont elle pense que la qualité peut inciter les autres à en prendre connaissance :

« C'est à dire qu'un bon chef de produit, s'il y en a un de leur collègue qui développe un module de formation sur un produit, ils vont le suivre aussi. »,

E-formateur, entretien EF5 – Coursus Avril 2014.

En cela, Anne-Laure use d'une stratégie de *socialisation* par l'échange lors des réunions de formateurs internes sur la formation digitale pour aborder la formation des chefs de produit à la pédagogie :

« Bah là, le but du jeu, ce que je trouverais sympa, c'est que la prochaine réunion des formateurs, qu'on parle de e-learning et qu'on parle aussi de former les chefs de produit. »,

E-formateur, entretien EF5 – Coursus Avril 2014.

Cette stratégie s'inscrit dans une approche de « négociation » auprès des formateurs afin qu'ils accompagnent les chefs de produits sur les aspects pédagogiques. Si l'e-formatrice tente de redonner un rôle de conseil aux formateurs internes et un rôle de formateur occasionnel – formé à la pédagogie – aux chefs de produit, cela ne fait pas sans tension entre les deux fonctions, d'où cette stratégie d'apprentissages par la *socialisation*, notamment pour mieux appréhender les contraintes et les attentes des deux fonctions afin d'affiner sa stratégie de « négociation » auprès des formateurs internes.

Si l'on pourrait penser que l'e-formatrice développe une éthique particulière vis-à-vis de ses collègues, en soutenant à la fois les formateurs permanents (internes) et les formateurs occasionnels (chefs de produits) - à l'encontre d'autres e-formateurs comme Laurette qui privilégie les formateurs occasionnels et développe un esprit concurrentiel-, Anne-Laure contribue par ce biais à se maintenir dans un rôle d'accompagnant au regard de la formation présentielle comme numérique dans son organisation, et par ce biais, à développer des apprentissages en gestion de projet et d'équipe. Toutefois, le rôle de conseil (en tant qu'accompagnant ou formateur) n'est pas induit, il demande de l'expérience et fait l'objet de *réflexivité*, notamment au regard des contenus à digitaliser.

5.3.3.3. Dimension *mise en pratique* – Des stratégies d'apprentissages par la *réflexivité* dans l'organisation

Armelle, directrice d'une école qui enseigne les nouvelles technologies, utilise une stratégie d'apprentissages par la *réflexivité* autour des contenus que son manager lui demande de digitaliser. Dans son cas, l'e-formatrice ne cherche pas à négocier des échanges (comme au travers de communautés de pratique ou de réunions de formateurs que Laurette ou Anne-Laure mettent respectivement en place) mais se positionne comme seule décideur des choix à effectuer. Armelle souhaite notamment éviter que ne se reproduise l'échec antérieur d'un projet de digitalisation des contenus en ne se focalisant que sur la plateforme, sans réflexion préalable sur les besoins et contraintes :

« Je trouvais que c'était prendre le problème à l'envers et mon patron avait essayé de faire ça il y a deux ans. Il avait payé quelqu'un pour créer une plateforme et... on a payé les choses pour rien. »,

E-formateur, entretien EF6 – Avril 2014.

En cela, elle s'inscrit dans une stratégie d'apprentissage par la *réflexivité* mais également par « opposition » aux décisions de son manager en usant d'une approche en ingénierie pédagogique prenant en compte les besoins pour définir les contenus puis les outils plutôt que le contraire :

« Donc, je veux d'abord savoir faire les choses et après prendre les décisions. Et avec mon patron, il a... il a... voilà, j'essaie de construire les choses normalement. »,

E-formateur, entretien EF6 – Avril 2014.

Si Armelle a déjà une bonne idée des types de contenus qu'elle pense digitaliser (beaucoup de ces formations portent sur des outils technologiques comme la PAO ou la 3D), elle pense aussi s'appuyer sur des formations « sur étagères » - c'est-à-dire déjà disponibles sous format numérique sur des thématiques transverses comme la bureautique – ou travailler en mode projet pour les formations spécifiques :

« Voilà ! Mais pour certaines, ce ne sera pas possible mais pour les formations outils,... c'est largement possible. » [...]

« Pour la bureautique, ça existe déjà plein de fois. Je pense que je vais prendre des formations sur étagère pour ce genre de chose. » [...]

« Pour la partie où on se dit expert, on va... on va travailler dessus comme le digital. »,

E-formateur, entretien EF6 – Avril 2014.

Cette stratégie d'apprentissages par *réflexivité* sur les contenus à proposer sous format numérique mais aussi « d'opposition » dans un contexte d'entreprise entrepreneuriale, permet à Armelle de développer des apprentissages en ingénierie pédagogique (gestion de projet, conception et sélection de modules pédagogiques « sur étagère »). Or, si la *réflexivité* participe aux apprentissages des e-formateurs, les stratégies d'apprentissages par *expérimentation* de projets, de rôles ou d'outils s'avèrent également potentiellement apprenantes.

5.3.3.4. Dimension *mise en pratique* – Des stratégies d'apprentissages par *l'expérimentation* de nouvelles activités et outils

Lucie, formatrice dans le domaine de l'emploi, cherche à expérimenter au travers des projets *blended* sur lesquels elle commence à travailler dans son organisation, des outils et approches différentes de ce qui est déjà en place, en usant d'une stratégie d'apprentissages par l'expérimentation à la fois un outil d'auto-positionnement et une approche comportementaliste dans les formations de managers:

« Oui, mais là, c'est la volonté de construire un sorte de cursus si vous voulez et aussi de positionnement, d'auto-positionnement. C'est à dire "avec quoi je suis à l'aise ?" Le conflit derrière, c'est la gestion du stress. C'est à dire que je vais construire quelque chose, un contenu, c'est à dire qu'il va y avoir à la fois gestion du stress, à la fois gestion du conflit, à la fois l'assertivité. Je vais essayer de développer aussi des savoirs comportementaux, c'est là où c'est un peu différent de ce qui se fait actuellement. »,

E-formateur, entretien EF9 – Cursus Janvier 2015.

En cela, la formatrice s'appuie sur des connaissances qu'elle possède déjà (en tant que formatrice sur des thématiques managériales) et use d'une stratégie *d'expérimentation* de « complémentarité » par l'intégration de nouveaux éléments qu'elle souhaite expérimenter (test de positionnement et approche comportementaliste) :

« C'est pas quelque chose que l'on fait forcément. On a des prérequis mais on n'a pas de... forcément de demande de positionnement des managers et j'aimerais bien moi, pouvoir mettre ça en place, voilà. »,

E-formateur, entretien EF9 – Coursus Avril 2014.

En fait, l'approche innovante du dispositif que la formatrice souhaite proposer aux managers s'inscrit dans une stratégie d'apprentissages par « l'innovation » que Lucie poursuit, au contraire de certains de ses collègues qui se positionnent sur des sujets leur permettant de répondre à des enjeux professionnels différents :

« Et puis, vous savez, on est dans une grosse, grosse entreprise où il se joue des jeux de pouvoir, qui moi, ne m'intéressent pas du tout par contre, alors là, voilà. [...] Voilà, on ne joue pas dans les mêmes sphères forcément. »,

E-formateur, entretien EF9 – Coursus Janvier 2015.

En conséquence, Lucie voit dans *l'expérimentation* de nouveaux projets *blended* un moyen de se démarquer de ses collègues en donnant de la visibilité à sa hiérarchie sur ses compétences et apprentissages précédemment acquis (test de positionnement, études de comportementaliste) et en cours de développement, notamment en ingénierie de formation *blended* et en technologie de formation digitale. Une autre stratégie d'apprentissages par *l'expérimentation* est développée par Daniel, formateur dans les télécommunications sur un projet d'une plateforme LCMS (gestion de contenu des dispositifs *e-learning* intégrant un suivi des apprenants).

Pour ce faire, l'e-formateur compare différentes solutions techniques et rencontre notamment l'éditeur d'une plateforme qui lui conseille le cursus de Chef de projet *blended* auquel il s'inscrira ensuite :

« Euh... oui et non, parce que [éditeur], je l'avais, je les avais rencontré dans le cadre de la plateforme LCMS²⁵. Je me suis inscrit surtout au *blended learning* pour voir un petit peu effectivement comment, enfin déjà pour apprendre un certain nombre de choses, ça c'est certain, et en parallèle pour voir un petit peu comment ils organisaient les formations et effectivement, la plateforme [éditeur] est la plateforme qui est utilisée par cet organisme pour diffuser la formation qui est *blended*. »,

E-formateur, entretien EF4 – Cursus Avril 2014.

Si Daniel s'inscrit dans une *expérimentation* de la plateforme LMS dans le cadre de son cursus *blended* en tant qu'apprenant mais également en tant que testeur et chef de projet dans son organisation, il use d'une stratégie « d'optimisation » en recoupant les apprentissages technologiques (gestion de la plateforme) qu'il développe dans les deux rôles. En tant qu'apprenant, il s'inspire notamment de la manière dont sont gérés les contenus sur la plateforme du cursus, ce qui lui permet en tant que chef de projet d'affiner son comparatif des solutions de plateformes LMS/LCMS et d'en prévoir l'organisation des contenus.

Enfin, si nous pouvons considérer que Daniel déploie une stratégie d'apprentissage « autodirigé » (Wenger E. , 2005, p. 129) dans le cadre de son projet *blended* et via son activité de recherche d'éditeurs de plateforme dont il contrôle « les moyens » (rencontrer les éditeurs), les « actions » (échanger avec les éditeurs et comparer les solutions) et les « objectifs » institutionnels (établir un état des lieux des éditeurs et une pré-sélection à présenter à sa hiérarchie), l'e-formateur prend en fait une posture « méta » au regard de sa formation et de son projet *blended*. Il identifie notamment dans le dispositif *blended* des savoirs induits (ingénierie d'organisation des contenus, paramétrage de la plateforme,...), en agissant par observation (« pour voir un petit peu comment »), en vue de réutiliser ses apprentissages *d'expérimentation* dans son projet organisationnel.

Mais si *l'expérimentation* est facteur d'apprentissages, la *formation* et *l'autoformation* s'inscrivent dans des stratégies en support à celle-ci.

²⁵ LCMS : Learning Content Management System

5.3.3.5. Dimension *professionnalisante* – Des stratégies d'apprentissages par la *formation* « complémentaire » et l'*autoformation* de veille

Nelly, formatrice dans le domaine de la propriété industrielle sélectionne également un éditeur non pas de plateforme LMS comme pour Daniel mais d'outil auteur²⁶. Or, si l'éditeur de l'outil propose une formation au logiciel qu'il vend, l'e-formatrice utilise une stratégie d'apprentissages de « complémentarité » en lui demandant une *formation* supplémentaire :

« Et puis quand on a fait le choix de notre outil auteur, on a fait une formation sur [outil auteur] et là, on leur a demandé de faire aussi une formation sur le rédactionnel web. Ce qui n'est pas le même que le rédactionnel basique sur PowerPoint. »,

E-formateur, entretien EF17 – Janvier 2015.

Via cette stratégie d'apprentissages par « complémentarité », Nelly cherche à acquérir des connaissances tant en ingénierie et technologie (savoir utiliser l'outil auteur pour concevoir et réaliser un module *e-learning*) qu'en technique d'écriture pour le digital, afin d'améliorer les contenus qui seront intégrés au dispositif *blended*.

Anne-Laure, formatrice dans le domaine médical, utilise quant-à-elle une stratégie d'apprentissages par l'*autoformation*. Elle identifie sur internet les dispositifs de formation *e-learning* créés par ses concurrents :

« ... puis j'ai fait un benchmark de tout ce que nos concurrents faisaient comme formation à nos clients. » [...],

E-formateur, entretien EF5 – Cursus Avril 2014.

Sa stratégie d'apprentissages par la recherche sur internet lui permet de constater des modalités diverses de formations à distance dans le domaine paramédical, sans liens apparents avec les formations en présentiel organisées par les commerciaux des mêmes entreprises :

« Ben, j'ai regardé sur internet ce qui se fait, etc... et je me suis aperçue en fait qu'il n'y avait pas forcément d'interactions entre le contenu sur internet et le présentiel. [...] »

²⁶ Outil auteur : logiciel qui permet la réalisation d'un module *e-learning* en interne

C'est à dire qu'il y a plein de laboratoires qui mettent du contenu en ligne, sur Youtube... des podcasts, des interviews de... leaders l'opinion, des webinars, il y a de plus en plus de choses organisées. Y'a des présentiels organisés par les forces de ventes en local mais y'a rien qui relie les deux. »,

E-formateur, entretien EF5 – Coursus Avril 2014.

Par sa démarche de veille sur internet, l'e-formatrice s'inscrit dans une stratégie d'apprentissages *d'autoformation* par «comparaison» entre les dispositifs de formation (« contenu en ligne » ou « webinars » sous format vidéo, « podcasts » sous format audio) ou d'information (« interviews ») que mettent en place ses concurrents – notamment ceux qui sont visibles sur internet – et ses propres dispositifs qu'elle incite d'ailleurs ses formateurs internes à expérimenter en tant qu'opportunité d'apprentissage.

En conséquence, si Anne-laure cherche à développer ses connaissances en ingénierie pédagogique (sur les dispositifs *blended*) et sur les médias de formation (vidéo ou audio), l'e-formatrice s'inscrit également dans une veille concurrentielle au regard des produits et contenus médicaux sur lesquels communiquent les autres laboratoires. En cela, la formation (aux outils auteurs comme à la rédaction sur le web) ainsi que l'autoformation (par la veille sur les dispositifs et contenus des concurrents) se définissent au travers d'une stratégie d'enrichissement de ses connaissances, voire même *d'évolution professionnelle*.

5.3.3.6. Dimension *professionnalisante* – Des stratégies d'apprentissages pour *évoluer professionnellement* par des activités et projets « novateurs »

Michel, formateur dans le domaine de l'informatique, identifie un besoin de formation auprès des clients (une fois qu'ils ont acheté le logiciel) et se positionne en tant que formateur afin de changer de poste et d'évoluer professionnellement :

« C'est un défi qui m'a très vite plus et en fait, c'est de ma propre initiative que j'ai proposé ça dans ma société. Parce qu'avant, on avait rien autour de la formation. C'était plutôt traité soit au niveau de l'avant-vente, soit au niveau du support technique. [...] Et à partir de là, j'ai vu une belle opportunité qui pouvait tout à fait être complémentaire avec la palette de services que l'on propose aujourd'hui. »,

E-formateur, entretien EF20 – Janvier 2015.

Ayant occupé plusieurs postes dans son organisation, notamment en tant que commercial en avant-vente, Michel revendique une bonne connaissance de son entreprise et de ses clients. Sa nouvelle activité de formateur – qu’il a négocié auprès de sa hiérarchie - lui permet d’intervenir juste après la vente :

« Ben heu, généralement, j'arrive juste après la vente dans la mesure où le contrat vient juste d'être signé. Disons pour mettre en route le produit... construire autour. [...]

Et c'est à partir de là que j'interviens pour la formation. Ce qui est vraiment un moment privilégié parce que... à ce moment-là, je dirais que le client est tout content... heu... le projet ne s'est pas encore lancé. Et il est en recherche de connaissances. Donc, c'est toujours un accueil qui est très... très constructif. »,
E-formateur, entretien EF20 – Janvier 2015.

Si Michel utilise une stratégie d’apprentissages par la « négociation » d’une nouvelle activité de formateur plutôt que de commercial, c’est à la fois pour faire évoluer son parcours professionnel - dans la continuité de son parcours de commercial - tout en enrichissant ses connaissances en ingénierie pédagogique autour de l’accompagnement des clients en ligne et en présentiel à l’international qu’il rencontre régulièrement.

Dans ce contexte, Michel use d’une stratégie d’apprentissages par « opportunisme » en requérant un poste lui permettant d’associer ses connaissances des produits à celles des outils de communication en ligne. Outre une appétence aux autres cultures, l’e-formateur relève l’aspect enrichissant des échanges en présentiel :

« Oui, je me déplace régulièrement chez mes clients, tout à fait. Maintenant, c'est quelque chose... voyager, c'est quelque chose qui me plaît...heu... aller vers des personnes de pays différents, de cultures différentes, j'ai trouvé toujours ça très enrichissant. »,

E-formateur, entretien EF20 – Janvier 2015.

Toutefois, Michel cherche à optimiser ses formations par des modalités à distance, afin d'être en mesure d'intervenir sur tous les continents à la fois :

« Ceci dit, sur un aspect beaucoup plus pragmatique et professionnel - c'est aussi mon intention - c'est essayer de déléguer un maximum de... de mes formations présentielle au travers d'outils informatiques, tout simplement parce que on a une représentation sur les cinq continents et vous imaginez que bah... trouver les bons agendas avec les participants, organiser des voyages, etc... bon ça prend un peu de temps » [...]

Tout simplement parce que... aujourd'hui, je n'ai pas les capacités humaines suffisantes pour pouvoir remplir toutes les demandes. Donc, l'idée est de pouvoir déléguer un certain nombre de choses de façon automatisée au travers d'un outil informatique. »,

E-formateur, entretien EF20 – Janvier 2015.

Mais si Michel explique sa stratégie de numérisation de formations présentielle par des contraintes géographiques ; l'e-formateur cherche également à maintenir son positionnement de formateur unique auprès de ses clients ; la formation digitalisée lui permettant de pourvoir à toutes les formations par différentes modalités ne nécessitant pas ou peu sa présence (captures vidéos, forum,...).

Son projet de formation *blended* apparaît alors comme un moyen d'exclure la concurrence d'autres formateurs internes que des sessions strictement présentielle auprès de clients géographiquement dispersés impliqueraient. Par cela, il s'inscrit dans une stratégie de « valorisation » de ses compétences tout autant que de « sélection » de cette cible internationale afin de se prévenir de la concurrence des autres formateurs internes.

De son côté, Lucie, formatrice dans le domaine de l'emploi, utilise son projet *blended* pour expérimenter de nouvelles approches dans la formation des cadres (en intégrant test de positionnement et concept comportementaliste).

L'e-formatrice s'appuie notamment sur la difficulté de mettre en place des parcours *blended* dans une organisation « structurelle » comme la sienne :

« On est aujourd'hui 46 000 personnes et c'est vrai qu'on a un peu de difficultés, mais c'est peut-être aussi structurel ou autre, à développer vraiment dans de réels cursus, on est en face de vrai cursus, qui... on n'en n'a pas pour l'instant conçu et c'est vraiment quelque chose sur laquelle j'ai vraiment envie d'être partie prenante et puis aussi d'être force de proposition. »,

E-formateur, entretien EF9 – Cursus Avril 2014.

Or, cette difficulté apparente d'intégrer du *e-learning* dans des dispositifs principalement axés sur du présentiel présente pour l'e-formatrice une opportunité d'apprentissages envers laquelle elle développe une stratégie de mise en place de petits projets qu'elle identifie comme potentiellement innovants dans son contexte d'entreprise :

« C'est vraiment... et pour moi bien sûr, pour l'entreprise et pour moi par la même occasion parce que je... enfin j'ai ce besoin d'aller de l'avant, j'ai ce besoin de découvrir, de faire découvrir, enfin d'être toujours sur des projets novateurs et là c'en est un pour nous en tout cas, au niveau de mon entreprise. »,

E-formateur, entretien EF9, Cursus Avril 2014.

Lucie use dès lors d'une stratégie d'apprentissages par « sélection » de sujets - dont les autres formateurs ne s'emparent pas du fait d'enjeux professionnels divergents - mais qui permettent à l'e-formatrice, dans une vision à plus long terme, d'asseoir son évolution professionnelle dans la formation digitale. L'enrichissement permanent de ses connaissances en ingénierie pédagogique (nouvelles activités en *blended*) et technologique (nouveaux outils digitaux) dans ce cadre d'entreprise « structurel » correspond même à un besoin (« j'ai ce besoin de découvrir »), voire même à une idéologie de l'apprentissage par l'innovation chez l'e-formatrice.

En définitive, les difficultés organisationnelles auxquelles sont confrontés Michel et Lucie (contexte international ou structurel) deviennent l'objet de stratégies d'apprentissages par la création d'activités sur des « niches » qu'ils détectent comme manquantes dans leurs entreprises (pas de formation en après-vente ou pas de dispositif *blended*) et pour lesquelles ils « négocient » leur positionnement individuel en vue d'une *évolution professionnelle*.

5.3.3.7. Conclusion – la professionnalisation via les stratégies d'apprentissages dans l'environnement *organisationnel* – dimensions *sociale*, de *mise en pratique* et *professionnalisante*



Figure 23 – Les stratégies d'apprentissages des e-formateurs dans les dimensions sociale, mise en pratique et professionnalisante dans l'environnement organisationnel

Si la diversité des activités que les e-formateurs mènent dans leurs contextes organisationnels (en tant que tuteur formateur, chef de projet formation,...) mais aussi par le biais des projets de formation *blended learning* (adaptation numérique de contenus pédagogiques issus de formations en présentiel, gestion d'un projet de plateforme LMS²⁷,...) qu'ils doivent mettre en place, ils développent des stratégies d'apprentissages diversifiées au regard de la dimension *sociale*, *mise en pratique* et *professionnalisante*. Or ces stratégies déterminent d'autres stratégies dont l'objectif est de s'adapter aux contraintes de leur contexte organisationnel tout en répondant à leurs enjeux professionnels. Dans la dimension *sociale*, les « -formateurs » usent notamment de stratégies *d'accompagnement* par « négociation » de manière plutôt opportuniste (Daniel espère obtenir un *feed-back* des formateurs tutorés sur les contenus pédagogiques) ou de « proximité » (Nelly suit attentivement ses deux concepteurs plus qu'elle n'accompagne les formateurs internes qu'elle sent moins impliqués dans l'*e-learning*). En ce qui concerne la *socialisation*, les stratégies développées sont de l'ordre de l'« usage » (Laurette espère fédérer les formateurs occasionnels via l'utilisation de la plateforme LMS) comme de la « négociation » (Anne-Laure tente d'impliquer les formateurs internes dans la formation des chefs de produits).

²⁷ LMS : Learning Management System

Dans la dimension *Mise en pratique*, les e-formateurs développent des stratégies basées sur la *réflexivité* autour de leurs activités pédagogiques en « sélection » (Armelle impose ses choix dans la gestion de son projet *blended* comme des contenus à digitaliser) ou sur *l'expérimentation* par « innovation » basée sur une « complémentarité » (Lucie propose une formation basée sur ses connaissances préalables de comportementaliste) ou « d'optimisation » (Daniel combine son expérience de plateformes LMS dans son cursus de formation à son expérience dans son organisation afin d'enrichir un comparatif). Enfin, dans la dimension *professionnalisante*, les e-formateurs usent de stratégies de *formation* par « négociation » (Nelly demande à l'éditeur une formation complémentaire en rédaction *web*) ou *d'autoformation* par « comparaison » (Anne-Laure effectue une veille concurrentielle sur les modules de formation d'autres laboratoires qu'elle compare en termes d'ingénierie et de contenus), tout autant qu'ils usent de stratégies de « négociation » (Michel négocie un poste de formateur en après-vente) ou de « sélection » (Lucie identifie les projets novateurs porteurs d'évolution professionnelle au sein de son organisation).

Or, si dans leurs contextes organisationnels, tous ces e-formateurs utilisent des stratégies d'apprentissages toutes différentes (« sélection », « négociation », « optimisation »,...) afin d'enrichir les connaissances et compétences en ingénierie *blended learning*, notamment autour de leur projets et activités digitales, ces derniers s'inscrivent également dans un environnement *professionnel* dans lequel ils développent d'autres stratégies d'apprentissages de professionnalisation au numérique.

5.3.4. L'environnement *professionnel* – des stratégies d'apprentissages au sein de groupes professionnels et de pairs formateurs

5.3.4.1. Dimension *sociale* – Des stratégies d'apprentissages *d'accompagnement* par les pairs formateurs

En dehors de leur contexte organisationnel, si les e-formateurs disposent d'opportunités d'apprentissages telles qu'un accompagnement au travers de conseils techno-pédagogiques des éditeurs des logiciels (outils auteur, plateformes LMS,...) qu'ils utilisent ou sur lesquels ils font de la veille, certains d'entre eux usent de stratégies d'apprentissages afin d'obtenir un accompagnement de leur pairs dans leur environnement *professionnel*.

Michel, formateur dans le domaine informatique, fait notamment appel à ses contacts (amis professeurs et formateurs, connaissances professionnelles,...) afin de mieux cerner les tenants et aboutissants de la fonction de formateur qu'il propose à sa hiérarchie d'occuper en après-vente :

« J'ai - voilà - j'ai une amie qui est institutrice. Une autre qui est coach et qui fait de la formation professionnelle. [...]

J'avais un peu du mal à mettre un mot dessus. Je me suis plutôt projeté en me disant "Ben voilà, moi je suis une formation. Qu'est-ce que j'aimerais savoir par rapport à ce sujet ? Quels seraient mes besoins ?" etc... j'ai vraiment essayé de me projeter et de construire au mieux. C'est au fil de conversations que j'ai eu après que j'ai pu valider certains schémas que j'utilisais tout comme d'autres, les rejeter parce qu'ils n'étaient pas adaptés. Mais en tout cas, ça m'a permis de discuter et de comprendre pourquoi ils n'étaient pas adaptés. »,

E-formateur, entretien EF20 – Cursus Janvier 2015.

Michel, en sollicitant l'aide de ses amis qui travaillent dans des professions liées à la pédagogie dans le milieu académique ou organisationnel, s'inscrit dans une stratégie d'apprentissages par *l'accompagnement* de ces personnes à son égard, de manière continue (« au fil des conversations »). De ce tutorat, l'e-formateur développe une stratégie d'apprentissages de « confrontation » de ses représentations de la fonction et des activités de formateur au regard des conseils pédagogiques que lui communiquent ses pairs. En l'occurrence, si Michel, dont les activités précédentes étaient liées à l'avant-vente des logiciels informatiques, souhaite se préparer (« j'ai vraiment essayé de me projeter ») avant de s'engager dans un poste de formateur, l'e-formateur développe cette relation avec ses amis « pairs » sur le long terme afin de conforter son choix de poste et d'enrichir ses connaissances en ingénierie pédagogique au travers de leurs retours d'expérience dans d'autres contextes professionnels. Par cette « confrontation » d'idées de ses pairs vis-à-vis de ses propres représentations pédagogiques, Michel fait évoluer ses pratiques et conforte « certains schémas » pédagogiques préétablis. Or, l'accompagnement n'exclue pas une forme de socialisation que d'autres e-formateurs utilisent dans un objectif d'apprentissages de professionnalisation au numérique.

5.3.4.2. Dimension *sociale* – Des stratégies d'apprentissages de *socialisation* via les réseaux sociaux et les associations de formateurs

Les e-formateurs s'inscrivent à différents réseaux sociaux spécialisés dans la formation *e-learning* afin d'établir une veille permanente sur les modalités et technologies en constante évolution, tout comme ils participent à différents salons spécialisés. Toutefois, Etienne, formateur dans l'industrie, ne se contente pas des informations diffusées par ces réseaux sociaux (blogs d'éditeurs, forums de formateurs,...) mais les utilise afin d'identifier des pairs dont il juge la pertinence dans la lecture d'articles en ligne et avec lesquels il prend contact :

« Et du coup, j'ai demandé à l'inviter sur mon réseau et puis par rapport à ce qu'elle postait, ça me... je pense que... je suis entré en relation un peu particulière avec elle pour voir un peu ses retours d'expériences. »,

E-formateur, entretien EF1 – Cursus Septembre 2013.

En l'occurrence, l'e-formateur s'inscrit dans une stratégie de socialisation par « sélection » de personnes-ressources sur des problématiques qui sont les siennes (recherche de plateforme LMS, gestion de projet de formation mixte,...) en dehors du groupe d'apprenants du cursus *blended* avec lequel il déplorait de ne pouvoir échanger ou des rencontres avec les éditeurs dans les salons *e-learning* où il subissait une démarche commerciale.

Par ailleurs, Etienne cherche à élargir son réseau professionnel afin de répondre à la fois à la contrainte organisationnelle d'une politique de formation prédéfinie et un enjeu professionnel d'adapter un parcours présentiel au numérique :

« Il y avait déjà eu une étude de la stratégie que devait mettre en place heu... heu... les services d'ingénierie de formation vis-à-vis de ses clients, vis-à-vis du marché actuel. [...]

Moi, j'avais l'idée d'un parcours qui existait actuellement en présentiel uniquement, voir comment on pouvait faire pour le migrer sur du blended learning... »,

E-formateur, entretien EF1 – Cursus Septembre 2013.

En l'occurrence, en entrant en contact avec des personnes-clé, l'e-formateur se positionne en « périphérie » (Lave & Wenger, 1991, p. 95) de différentes communautés de pratiques pouvant lui permettre d'en intégrer certaines afin d'identifier d'autres personnes ressources par la lecture de messages sur des forums, sites spécialisés, etc...

Nelly, également formatrice dans le domaine industriel, use d'une stratégie d'apprentissages par la *socialisation* vis-à-vis des entreprises de sa région, au travers d'une association nationale qui regroupe les responsables de formation :

« J'ai fait aussi des échanges avec sur [ville], avec les entreprises qui sont sur [ville] avec l'approche pédagogique innovante, dont le e-learning fait partie. Donc, c'était pas pas mal de petits déplacements comme ça pour se forger une première... une première idée. [...] c'était au travers de l'association dont on fait partie, qui avait organisé une journée comme ça. »

E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

L'e-formatrice utilise en l'occurrence l'opportunité de participer à une journée d'interactions sur les pédagogies « innovantes » - durant laquelle le *e-learning* est évoqué - afin d'enrichir ses connaissances sur le sujet. Le périmètre de la journée organisée par l'association est focalisée sur les entreprises d'une certaine région, ce qui impose des « petits déplacements » à Nelly afin de rencontrer les différentes entreprises participant à cette journée. En cela, l'e-formatrice développe une stratégie de socialisation par la « sélection » d'entreprises présentes à la journée « pédagogies innovantes » auprès desquelles elle se déplace afin de bénéficier de leurs retours d'expérience sur des projets en formation digitale déjà en cours.

En l'occurrence, les deux e-formateurs Etienne et Nelly usent tous deux d'une même stratégie d'apprentissages de *socialisation* par la « sélection » (de contacts dans les réseaux sociaux ou d'entreprises avec lesquelles interagir) mais selon deux modes de communication différents : l'un en mode virtuel (accès aux réseaux sociaux), l'autre en présentiel (participation à des journées de rencontres et déplacements auprès d'entreprises locales). Toutefois, ces stratégies d'apprentissages par la *socialisation* induisent des rencontres (virtuelles ou réelles) conduisant à une certaine réflexivité autour des projets *blended learning*.

5.3.4.3. Dimension *mise en pratique* – Des stratégies d'apprentissages de *réflexivité* sur les pratiques professionnelles

Lucie, formatrice et psychologue du travail poursuit deux objectifs, remettre continuellement en question ses pratiques professionnelles et rechercher un lien entre les deux métiers qu'elle exerce, entre la pédagogie et la psychologie. Pour ce faire, l'e-formatrice cherche à se positionner sur les projets organisationnels qui lui permettent d'intégrer une approche qu'elle acquière par une formation de comportementaliste et par l'exercice en libéral en psychologie du travail. En cela, Lucie utilise une stratégie d'apprentissages par la *réflexivité* autour de ses pratiques et compétences acquises professionnellement en tant que psychologue du travail ainsi que d'une stratégie d'apprentissages « d'association » avec ses pratiques et compétences issues de sa fonction de formatrice auprès de managers dans le secteur public. En l'occurrence, l'e-formatrice attache de l'importance à cette remise en question permanente de ses pratiques :

« C'est un besoin, oh là là ou si à un moment donné, on ne se regarde plus, et on ne se pose plus de questions, il faut faire autre chose. En tout cas, moi, dans ma pratique, il faut faire autre chose, hum. »

E-formateur, entretien EF9 – Coursus Avril 2014.

C'est à cet effet qu'elle suit un cursus de formation à distance de comportementaliste, afin notamment d'apporter un autre éclairage à ses activités pédagogiques, dans leurs contenus comme dans leurs modalités.

En cela, dans le projet *blended* qu'elle propose à sa hiérarchie, Lucie cherche à associer psychologie (tests de positionnement) et comportementalisme, ensemble qui s'inscrit et enrichit ses apprentissages professionnels en pédagogie sous la forme d'un dispositif en partie digital mais qui répond surtout à une attente de valorisation de ses diplômes à titre professionnel:

« Après, quand j'ai eu mon diplôme d'état de psycho de travail, ben ça ne m'a pas rapporté grand-chose de plus au niveau de [entreprise], voilà j'ai juste eu... »

E-formateur, entretien EF9 – Coursus Avril 2014.

En conséquence, Lucie cherche à enrichir ses activités de formatrice mais également de psychologue du travail, en découvrant d'autres pratiques au travers du cursus de formation de comportementaliste qu'elle suit à distance avec une Université Canadienne :

« Et notamment, par rapport à cette pratique-là, que je fais en libéral, que je fais en psychologue du travail, il m'était nécessaire d'acquérir une formation complémentaire. En tout cas moi, je l'ai vu. »,

E-formateur, entretien EF9 – Cursus Avril 2014.

Si par « nécessaire », l'e-formatrice insiste encore un fois sur le besoin qu'elle éprouve d'enrichir et de confronter ses pratiques de formatrice à celles issues d'autres activités (psychologue du travail) ou enseignées au sein d'autres formations professionnelles (cursus de comportementaliste), le stage dans une entreprise franco-canadienne qu'elle suivra dans le cadre de son cursus de comportementaliste en ajoutera de nouvelles :

« En fait, comme l'entreprise pour laquelle j'ai travaillé après heu... mon projet de mémoire en fait, elle était en France, donc, avec des... elle était en France avec une direction canadienne/américaine, mais ils ont un siège en France donc, voilà... et des entreprises... et des usines en France, donc j'ai fait tout mon cursus en France en fait, voilà. »,

E-formateur, entretien EF9 – Cursus Avril 2014.

De son côté, Anne-Cécile, formatrice indépendante, s'inscrit dans une démarche similaire de *réflexivité* sur ses pratiques de chef d'entreprise par « association » entre un cursus de formation sur l'effectuation et la création de son école de formation.

« J'ai rien trouvé de mieux que de faire en même temps un - enfin, c'est terminé - un MOOC sur l'effectuation. C'était génial. »,

E-formateur, entretien EF8 – Cursus Avril 2014.

De ce fait, elle s'inscrit dans une stratégie d'apprentissages par la *réflexivité* sur ses pratiques professionnelles en tant que chef d'entreprise :

« [...] « On voit bien que la création d'entreprise, il y a des éléments qu'il faut que l'on prenne en compte, ce qui ne sont pas du tout ce que l'on a appris il y a une vingtaine d'année. »

E-formateur, entretien EF8 – Cursus Avril 2014.

Mais également dans un apprentissage par la « réflexivité » en tant qu'e-formateur sur le dispositif de formation du MOOC, notamment sur la manière dont a été organisée la publicité auprès des apprenants potentiels :

« Il faut que je vois... que je puisse trouver une autre manière de... par contre, il faut que je trouve comment ils sont arrivés à joindre tout ce monde. »

E-formateur, entretien EF8 – Cursus Avril 2014.

En l'occurrence, l'e-formatrice est à la recherche de savoirs induits (la communication marketing auprès des apprenants potentiels) qu'elle rapproche de sa propre communication auprès de clients potentiels auprès desquels elle envisage de proposer un dispositif de formation en ligne, en s'inspirant le cas échéant des modalités du MOOC.

Or, si ces deux e-formatrices confrontent leurs pratiques en « associant » des formations « métier » (en psychologie du travail ou en création d'entreprise) à leurs activités professionnelles (formatrices dans le secteur public et en tant qu'indépendante), ces dernières suivent toutes les deux un cursus à distance (formation universitaire Canadienne de comportementaliste et MOOC sur l'effectuation) dont les pratiques technologiques qu'elles expérimentent en tant qu'apprenantes en ligne permettent également un enrichissement de leurs apprentissages en ingénierie et outillage en formation digitale par une même stratégie de « réflexivité ». En cela, les formatrices usent d'une « double agentivité » par le « contrôle des moyens et des tâches » (elles financent leurs formations et s'inscrivent elles-mêmes aux cursus choisis) mais également « des buts et des finalités » (par la réflexivité professionnelle et la confrontation à de nouvelles pratiques et outils,...) (Carré, Moisan, & Poisson, 2010, p. 129). Toutefois, si les formatrices sont en recherche de connaissances (métier ou digitales) sur lesquelles portent leurs stratégies d'apprentissages, la *réflexivité* s'appuie notamment sur *l'expérimentation* des pratiques et outils numériques.

5.3.4.4. Dimension *mise en pratique* – Des stratégies d'apprentissages par *l'expérimentation* des outils numériques

Par des tests d'outils numériques ou de modalités pédagogiques, les e-formateurs entrent dans des stratégies d'apprentissages par *expérimentation*.

Angèle, formatrice indépendante et ancienne professeur en infographie multimédia, teste notamment les modalités de plateforme en ligne auxquelles elle accède à l'université afin d'enrichir ses connaissances technologiques :

« Je ne sais plus comment ça s'appelle mais c'est des trucs.... Après, c'est vrai qu'une plateforme, heu... enfin, après, ça dépend ce qu'elle propose mais je sais que pour une formation complètement à distance à [ville], on avait la possibilité non seulement d'accéder aux cours mais aussi d'accéder à des salles virtuelles, enfin voilà. »,

E-formateur, entretien EF2 – Cursus Septembre 2013.

Angèle s'inscrit dans une stratégie d'apprentissages par *l'expérimentation* des classes virtuelles par «utilisation» de ces dernières. En l'occurrence, Angèle donne des cours sur les fondamentaux en infographie auprès d'un public étudiant :

« Il doit maîtriser beaucoup de choses et connaître les fondamentaux. Les fondamentaux, c'était exploité et je touchais un large public, voilà. [...] Qui sont utilisées maintenant et il y a une concurrence assez importante. Justement, je suis en train de les visionner... mais il faut déjà un mot de passe, alors... »,

E-formateur, entretien EF2 – Cursus Septembre 2013.

Si l'e-formatrice revendique l'usage de ses cours et avance une « concurrence » sur les contenus portant sur les « fondamentaux » en infographie, Angèle effectue une veille continue des contenus en infographie proposés par l'université au travers de *l'expérimentation* par l'« usage » de la plateforme à laquelle elle tente toujours d'accéder (mais qui nécessite un « mot de passe »). Or, l'e-formatrice s'inscrit dans cette stratégie d'apprentissages par *l'expérimentation* des plateformes universitaires comme elle le fait également des outils en infographie sur la base desquels elle forme les étudiants :

« Il y a ça aussi, il devrait y avoir les deux. C'est regarder ce qui se passe dans les forums... voilà... forums d'entreprises, forums... Ce qu'on vous propose pour savoir maîtriser les logiciels mais aussi dans les ouvrages. Ne pas avoir peur de les ouvrir, d'essayer, de retravailler et ça pendant... ça a duré plus d'un an. »,

E-formateur, entretien EF2 – Cursus Septembre 2013.

En cela, l'e-formatrice expérimente différents logiciels en infographie en s'appuyant sur des livres spécialisés ou des ressources en ligne («forums»). Angèle souligne une boucle d'apprentissages par la consultation (des « ouvrages », des « forums ») et l'usage des logiciels (« essayer ») afin de compléter ses connaissances en support de ses enseignements à l'université ou auprès d'un public professionnel dans le cadre de son école de formation lorsqu'elle était encore en activité.

Daniel, formateur interne dans le domaine des télécommunications, utilise une même stratégie d'expérimentation par l'usage de modalités en ligne. Toutefois, il se distingue par une stratégie « d'association » entre une expérience de modalités pédagogiques en ligne en tant que formateur mais également en tant qu'apprenant.

En cela, Daniel teste différentes solutions (qu'il sélectionne auprès d'éditeurs de logiciels) telles que les classes virtuelles dans le cadre de son organisation mais également en tant que participant du cursus Chef de projet *blended* (qui utilise cette modalité dans l'accompagnement des apprenants). Les tests des outils que les éditeurs proposent s'inscrivent dans une veille technologique qu'il effectue dans le cadre de la mise en place d'outils de communication pédagogiques à distance dans son organisation (en accompagnement des formateurs internes ou utilisés par ces derniers dans des dispositifs de formation mixtes) :

« Ouais enfin on peut se baser sur des exemples équivalents. Enfin, on a fait des classes en V avec [éditeur classe virtuelle], on a eu plusieurs expériences assez courtes. Différentes expériences qui nous permettent d'avoir un... Disons on consulte aussi du coup. On essaie de regarder à droite à gauche ce qu'il se passe. »,

E-formatrice, entretien EF4 – Cursus Avril 2014.

L'e-formateur cherche ainsi à répondre à la demande organisationnelle de développer la formation *e-learning* en allant chercher des ressources auprès de différents éditeurs avec lesquels il ne travaille pas encore.

Toutefois, il utilise ses « expériences » d'usage d'outils de classes virtuelles en tant qu'e-formateur dans une stratégie d'« association » avec celles que lui procure son parcours *blended*, dont il cherche finalement à décrypter l'ingénierie pédagogique « toute à distance » dans sa globalité :

« Parce que c'était plus facile de faire du e-learning. Et puis je voulais voir un petit peu ce que cela donne parce qu'en réalité je travaille dans un service de formation chez [entreprise] à [ville] et donc je mets en place des dispositifs de formation. Donc, je voulais aussi profiter de cette formation en blended learning pour voir comment ils activaient, enfin, ils orientaient leur formation, leur façon de la faire complètement blended, en ... à distance pardon. »,

E-formateur, entretien EF4 – Cursus Avril 2014.

Or, si ces stratégies d'apprentissages de *mise en pratique* via la *réflexivité* sur les pratiques ou l'*expérimentation* d'outils numériques concourent à des apprentissages de professionnalisation pour les e-formateurs, elles se situent dans une complémentarité au regard d'autres stratégies d'apprentissages telles que la *formation* ou l'*autoformation*.

5.3.4.5. Dimension *professionnalisante* – Des stratégies d'apprentissages de *formation / autoformation* via l'accès aux ressources professionnelles

Anne-Cécile, formatrice en Outre-mer, s'inscrit dans une stratégie d'apprentissages « d'optimisation » de ses déplacements à Paris en s'inscrivant à des formations qu'elle juge professionnellement utiles :

« Non, non. Je me forme en règle générale. Il y a un truc qui m'intéresse. Peut-être que ça pourrait... ça pourrait me permettre justement d'avancer sur la prise de note, c'est le mindmapping. J'ai envie de me former à ça. »,

E-formateur, entretien EF8 – Cursus Avril 2014.

En cela, l'e-formatrice profite de ses séjours en métropole pour participer à différentes formations lui permettant d'optimiser ses pratiques – notamment dans la prise de notes - tout autant que son temps de présence. Anne-Cécile associe la formation en présentiel - en l'occurrence sur les techniques de cartes heuristiques – à de l'autoformation constituée par de la veille techno-pédagogique auprès des éditeurs qu'elle rencontre dans les salons *e-learning* peu présents hors métropole :

« Oui quand je suis à Paris parce qu'il n'y a pas beaucoup de salons sur ces thématiques-là. »,

E-formateur, entretien EF8 – Cursus Avril 2014.

Si la stratégie d'apprentissages par le choix de la *formation* (sur les cartes mentale) et de *l'autoformation* (par veille et échanges lors des salons) par « optimisation » du temps passé à Paris semble résolument pragmatique, Anne-Cécile l'inscrit dans une démarche de « liberté pour apprendre » (Carré, Moisan, & Poisson, 2010, p. 122) au regard d'une « envie » d'apprentissages plus que d'un besoin, malgré un financement personnel de par son statut d'indépendante.

De son côté, Etienne, formateur dans l'industrie, exprime également une stratégie *d'autoformation* sur le *e-learning* mais s'il échange également avec des personnes ressources dans les salons (autres chefs de projet *blended*, éditeurs,...), il utilise aussi les réseaux sociaux mais de manière « sélective ». En effet, l'e-formateur utilise une stratégie d'apprentissages en *autoformation* par « sélection » par mots-clés sur les réseaux sociaux et sites internet afin d'accéder aux informations qui lui paraissent pertinentes au regard de la formation digitale :

« Je suis abonné aux newsletters... aux newsletters e-learning. Il y a un site qui émet tous les vendredis une newsletter sur le e-learning. » [...]

« [...] et puis après les réseaux sociaux, j'ai recherché sur les termes où j'ai du e-learning, digital learning, ce que je peux trouver et de temps en temps, je regarde un petit peu. »,

E-formateur, entretien EF1 – Cursus Septembre 2013.

En l'occurrence, Etienne recherche l'exhaustivité des informations sur des contenus dédiés au *e-learning* tout en l'utilisant telle une base de connaissance qui se renouvelle régulièrement (« tous les vendredis ») et dans laquelle il puise quand il le souhaite (« je regarde un petit peu ») au grés de ses besoins professionnels. Expérimentant déjà des modalités de formation à distance dans le cadre de son environnement organisationnel, l'e-formateur cherche à maintenir son niveau de connaissances sur la formation digitale en sélectionnant les ressources adéquates dans son environnement professionnel (réseaux sociaux et sites sur la formation digitale) mais surtout et pérennisant la réception de données (par l'inscription à une « newsletter ») sur ces sujets en constante évolution. Toutefois, certains e-formateurs qui se forment ou s'autoforment sur le digital cherchent à inscrire ces stratégies d'apprentissages dans une démarche de valorisation, voire *d'évolution professionnelle*.

5.3.4.6. Dimension *professionnalisante* – Des stratégies d'apprentissages *d'évolution professionnelle* via la valorisation des activités

Michel, formateur dans le domaine de l'informatique, se dit « autodidacte » sur la formation digitale tant par nécessité professionnelle que par intérêt personnel :

« Mais en tout cas, il est clair que par rapport aux nouvelles technologies appliquées à la formation et aussi au niveau de la formation pour adultes, en tant que sujets à part entière... Heu... C'est quelque chose que je vais continuer à creuser parce que je trouve ça super intéressant. »,

E-formateur, entretien EF20 – Cursus Janvier 2015.

Or, l'e-formateur qui s'est positionné sur un poste de formateur en après-vente auprès des clients sur les logiciels informatique, développe une stratégie d'évolution professionnelle par la « valorisation ». En effet, par l'obtention d'un diplôme de formateur, Michel cherche à valoriser ses connaissances et compétences en pédagogie auprès de sa hiérarchie, voire même auprès d'une autre organisation :

« Mais étant donné que je viens du terrain, j'ai appris sur le tas, j'aimerais valider ce savoir-faire en tout cas par... par un diplôme qui soit reconnu. »,

E-formateur, entretien EF20 – Cursus Janvier 2015.

En l'occurrence, Michel envisage sa carrière à long terme et après être passé de la vente de produits informatiques à la formation sur ces derniers, l'e-formateur imagine d'autres perspectives, d'autres missions et activités en lien avec la formation digitale pour laquelle il éprouve une réelle appétence.

A contrario, Anne-Cécile, formatrice indépendante, utilise une autre stratégie pour valoriser ses compétences et évoluer professionnellement. Afin de faire connaître l'école qu'elle a créée et les missions qu'elle propose autour de la formation d'aide à la préparation des concours publics auprès de clients potentiels (institutions ou individus), l'e-formatrice use d'une stratégie de « don contre don » et profite du bouche à oreille :

« En fait, les gens... les gens m'appellent. Ils prennent contact avec moi parce qu'ils connaissent un tel qui leur a dit que... donc, c'est comme ça que les... Donc, c'étaient des... et j'intervenais sur des problématiques d'orientation... d'orientation, donc il y a quelqu'un qui m'a appelé pour que j'intervienne. Il m'a demandé si je voulais répondre à un appel d'offre pour lui dans l'orientation syndicale et dans l'établissement. »,
E-formateur, entretien EF8 – Coursus Avril 2014.

Si la recommandation de ses clients facilite la mise en valeur des compétences d'Anne-Cécile, elle utilise son réseau professionnel à des fins de propagande, sans avoir besoin d'investir en prospectus et cartes de visites publicitaires :

« Je choisis vraiment les personnes avec lesquelles je veux communiquer et de surcroît, elles me contactent directement, quand elles ont vraiment besoin de... de moi. » [...]

« Je fonctionne comme ça. Depuis le début, j'ai fonctionné comme ça. Je... je... plutôt que de faire des cartes de visite, ou des flyers et compagnie, je donne quelque chose et en échange, ça me ramène quelque chose. »,
E-formateur, entretien EF8 – Coursus Avril 2014.

Cette stratégie s'inscrit dès lors dans un « engagement mutuel » (Wenger E. , 2005, p. 97) au sein des communautés de pratique qu'elle intègre via ses interactions sociales avec leurs membres (ses pairs formateurs, ses clients, les éditeurs qu'elle rencontre lors des salons *e-learning*,...). De ce fait, Anne-Cécile développe une stratégie *d'évolution professionnelle* (via son entreprise) de « sélection » des contacts auprès desquels elle communique (« Je choisis ») et qui en retour l'appellent pour lui proposer des missions ou la recommande auprès de leurs propres contacts professionnels. En cela, l'e-formatrice semble adopter une stratégie désintéressée, basée sur une gratuité de l'échange avec son réseau professionnel mais dont l'enjeu est toutefois économique puisqu'il lui permet d'éviter des dépenses publicitaires et de s'assurer des missions dans un environnement pourtant concurrentiel et contraignant, impliquant beaucoup de déplacements dans les différentes îles et en métropole.

5.3.4.7. Conclusion – la professionnalisation via les stratégies d’apprentissages dans l’environnement *professionnel* – dimensions *sociale*, de *mise en pratique* et *professionnalisante*

L’environnement *professionnel* qui représente pour les e-formateurs un espace hors de l’organisation, permet d’inscrire un certain nombre de stratégies à dimension professionnelle, telles que reprises dans le schéma ci-après :



Figure 24 – Les stratégies d’apprentissages des e-formateurs dans les dimensions sociale, mise en pratique et professionnalisante dans l’environnement professionnel

La rencontre avec des pairs formateurs ou chefs de projet *e-learning* incite notamment les e-formateurs à développer dans la dimension *sociale* des stratégies *d’accompagnement* par « confrontation » (Michel expose la représentation des activités du poste de formateur qu’il négocie auprès de sa hiérarchie à celle de ses pairs, des personnes de son entourage amical composé de professeurs et formateurs d’adultes) ou de *socialisation* par « sélection » de contacts jugés pertinents (Etienne identifie des personnes-ressources via les réseaux sociaux professionnels spécialisés en formation digitale).

Dans la dimension *Mise en pratique*, ce sont plutôt des stratégies de *réflexivité* par « association » qui sont mises en place. Lucie associe dans ses pratiques professionnelles ces compétences en pédagogie et psychologie du travail à ses connaissances en comportementalisme tandis qu’Anne-Cécile compare les pratiques en ingénierie pédagogique du cursus *blended* à celles de ses activités en tant que Chef d’entreprise qui sont développées.

Dans cette même dimension, la stratégie *d'expérimentation* s'inscrit dans « l'usage » (Angèle compare les plateformes universitaires sur lesquelles elle a ou pourrait être amenée à travailler) ou encore « l'association » d'expériences de modalités pédagogiques (en tant que chef de projet ou apprenant) telles que les classes virtuelles présentées par les éditeurs en version d'essai ou utilisées dans le cursus *blended*.

Enfin, la dimension *professionnalisante* voit apparaître des stratégies en *formation* et *e-formation* par « l'optimisation » du temps (Anne-Cécile suit une formation en présentiel de prise de note ou s'auto-forme par des échanges lors des salons *e-learning*) ou de « sélection » d'informations (Etienne identifie des sites spécialisés en formation digitale auprès desquels il effectue une veille techno-pédagogique). De plus, les stratégies *d'évolution professionnelle* se distinguent par la « valorisation » d'une démarche professionnelle d'autodidaxie (Michel souhaite certifier ses connaissances et compétences professionnelles par une certification) ou de « sélection » de contacts professionnels (Anne-Cécile choisit ses relations professionnelles en fonction des missions sur lesquelles ces dernières la mettent en relation). Si nous constatons que dans l'environnement professionnel, certaines stratégies d'apprentissages semblent proches (la « sélection » par exemple), celles-ci se trouvent également présentes dans les deux autres environnements. Nous proposons, en conclusion de cette partie sur les stratégies d'apprentissages, d'identifier les stratégies les plus utilisées ou les plus variées au sein des trois environnements *formatif, organisationnel* et *professionnel*.

5.3.5. Des stratégies d'apprentissages récurrentes ou diversifiées au sein des trois environnements *formatif, organisationnel* et *professionnel*

Si nous nous focalisons sur des stratégies similaires au sein des trois environnements *formatif, organisationnel* et *professionnel* toutes dimensions (*sociale, mise en pratique* ou *professionnalisante*) confondues, nous identifions des stratégies très utilisées, communes aux environnements ou distinctes. Afin d'en rendre compte, nous avons établi un schéma représentatif sur la base du tableau des stratégies d'apprentissages en annexe :

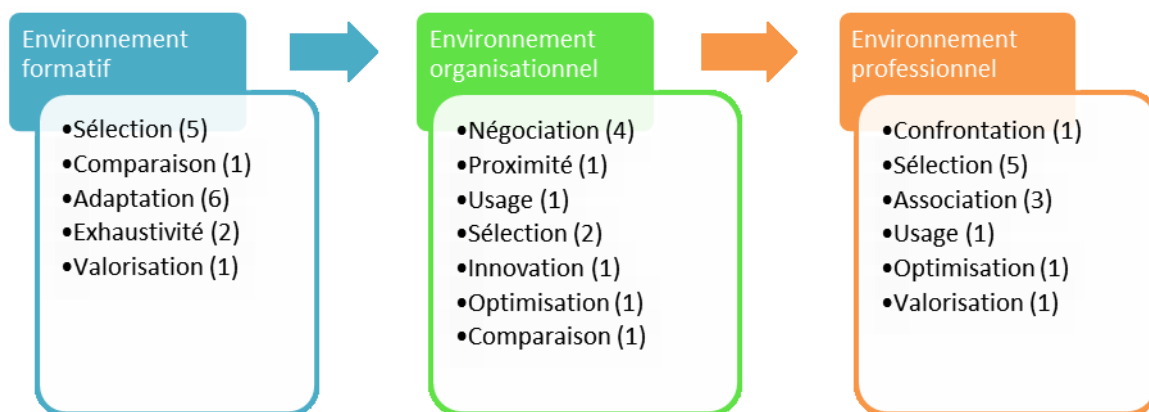


Figure 25 - Typologies des stratégies d'apprentissages des e-formateurs (et leur fréquence d'utilisation) toutes dimensions confondues (sociale, mise en pratique et professionnalisante) dans les trois environnements (formatif, organisationnel et professionnel)

5.3.5.1. Des stratégies fréquemment utilisées – la « sélection » et « l'adaptation »

Notre premier constat porte sur les stratégies les plus utilisées par les e-formateurs telles que la « sélection » qui dénombre en tout douze occurrences sur les trois environnements. Si la stratégie de « sélection » est fortement utilisée par les e-formateurs afin d'atteindre leurs objectifs professionnels, elle prend un double sens de « sélection » positive ou négative.

Du point de vue positif, la « sélection » s'inscrit dans la dimension *sociale* (bénéficier de l'accompagnement du formateur du cursus, échanger avec les membres du groupe *blended*, identifier des contacts professionnels sur les réseaux virtuels ou lors de journées d'entreprises), dans la dimension *mise en pratique* (sélectionner les contenus à digitaliser) ou encore dans la dimension *professionnalisante* (sélectionner les projets « novateurs », le marché des entreprises ou encore les clients à l'international).

Du point de vue négatif, la « sélection » cache une démarche de « rejet » (refus d'échanges avec le groupe d'apprenants du cursus *blended*), « d'exclusion » (proposer une communauté virtuelle pour les formateurs occasionnels uniquement, se positionner sur les entreprises et non sur les universités, éviter la concurrence des autres formateurs internes sur la cible des clients à l'international en proposant des formations en *e-learning* en plusieurs langues), et enfin « d'opposition » (aller à l'encontre des décisions hiérarchiques prises auparavant et décider de l'ingénierie pédagogique à mettre en place dans son organisation).

Par ces stratégies de « sélection », les e-formateurs répondent à la rivalité qu'ils rencontrent avec les autres formateurs (internes comme externes) en mettant en avant des atouts (projets novateurs, nouvelle activité,...) ou en utilisant des exclusions () afin de « faire la différence » dans leurs environnements organisationnels respectifs. La stratégie « d'adaptation », deuxième stratégie la plus utilisée par les e-formateurs (avec six occurrences uniquement présentes dans l'environnement *formatif*) prend également un double sens, soit une stratégie « d'adaptation » des modalités de formation du cursus *blended* au e-formateur (forum délaissé au profit de l'accompagnement du formateur du cursus, utilisation des évaluations comme mode de révision, contournement des consignes de travail individuel, suspension du suivi des cours en ligne pour contraintes familiales), soit une stratégie « d'adaptation » du e-formateur aux contraintes de l'environnement *formatif* (adaptation du projet au planning du cursus, usage du forum en l'absence de rencontres présentiels). Mais si les stratégies d'apprentissages trouvent des récurrences dans les environnements, elles s'en trouvent également diversifiées.

5.3.5.2. Des stratégies d'apprentissages qui divergent en fonction des environnements

Selon les environnements, les stratégies apparaissent plus ou moins diversifiées (cinq types de stratégies dans l'environnement *formatif*, sept dans l'environnement *organisationnel* et six dans l'environnement *professionnel*). En cela, nous pouvons penser que les e-formateurs ajustent leurs stratégies aux environnements (l'environnement *formatif* fait surtout l'objet de stratégies de « sélection » et « d'adaptation », l'environnement *professionnel*, de stratégies de « sélection » et « d'association » - notamment dans une démarche de complémentarité entre les connaissances et les pratiques alors que dans l'environnement *organisationnel*, les stratégies sont plutôt variées même si elles se reposent sur des stratégies de « sélection » et de « négociation ». Nous pouvons donc en déduire que bien que certaines stratégies semblent récurrentes dans les trois environnements (telle que la « sélection »), les e-formateurs développent une diversité de stratégies en fonction de la complexité des environnements dans lesquels ils évoluent, entre un environnement *formatif* commun aux modalités équivalentes (durée du cursus, modalités, activités et accompagnements proposés), un environnement *professionnel* présentant des similitudes (par l'accès aux réseaux professionnels, les échanges sur la thématique de la formation digitale, le projet *blended* à mener) et un environnement *organisationnel* spécifique et complexe (tant dans ses contraintes contextuelles que ses enjeux, voire même sa culture d'entreprise).

En l'occurrence, les e-formateurs s'appuient sur une diversification croissante des stratégies afin de faire face aux contraintes, attendus, changements et complexité des environnements tout en conservant une cohérence de stratégie dominante commune de « sélection » auprès de laquelle apparaissent des stratégies spécifiques dominantes « d'adaptation » (environnement *formatif*), « d'association » (environnement *professionnel*) et de « négociation » (environnement *organisationnel*). En cela, les e-formateurs cherchent à « adapter » leur environnement de *formation* à leurs contraintes *organisationnelles* (ou à « s'adapter » à ce dernier), à « associer » leurs connaissances *professionnelles* avec d'autres savoirs ou compétences (notamment afin de les valoriser dans l'environnement *organisationnel*), mais aussi à « négocier » auprès de leurs fournisseurs, collègues ou supérieurs hiérarchiques (afin d'accroître leurs connaissances et *évoluer professionnellement*). En conséquence, nous pouvons en déduire que les stratégies transverses (« sélection ») ou inhérentes à chaque environnement (« adaptation », « association », « négociation ») sont pensées par les e-formateurs dans une vision globale d'apprentissages de professionnalisation au numérique.

5.4. Conclusion générale : des opportunités et stratégies d'apprentissages de professionnalisation au numérique liées aux contextes des environnements de travail et à une culture d'entreprise

Au travers des discours des e-formateurs sur leurs trois environnements de travail (*formatif*, *organisationnel* et *professionnel*), nous avons entrevu des opportunités et des stratégies d'apprentissages liées au projet de dispositif de formation que ces derniers devaient mettre en place dans leurs contextes respectifs au travers de trois dimensions : une dimension *sociale* via *l'accompagnement* (par le formateur du cursus, par les pairs,...) et la *socialisation* (interactions avec leurs pairs et d'autres acteurs comme les éditeurs de solutions *e-learning*), une dimension de *mise en pratique* par *l'expérimentation* (de l'ingénierie pédagogique du projet, d'outils numériques,...) et la *réflexivité* (sur leurs projets, leurs pratiques,...) et enfin une dimension *professionnalisante* par la *formation* et *l'autoformation* (suivi du cursus *blended*, suivi d'un MOOC métier,...), et enfin *l'évolution professionnelle* (nouvelles activités en formation digitale).

Toutefois, si nous avons détaillé dans ce chapitre les différentes opportunités et stratégies de leurs trois environnements de travail (*formatif, organisationnel et professionnel*) de manière séquentielle, l'analyse des discours fait apparaître des liens d'influence entre les contextes, les opportunités, les stratégies et les contenus d'apprentissages. Par exemple, un contexte organisationnel international influence les opportunités d'accompagnement de formateurs en ligne, qui ouvre à des stratégies *d'accompagnement* de « négociation » afin d'agrèger des contenus pédagogiques, qui engendrent des contenus d'apprentissages « métier » et d'ingénierie pédagogique). En outre, il apparaît que dans l'environnement *organisationnel*, la culture d'entreprise perçue par les e-formateurs (une culture de « réseaux » ou d'« auto-apprentissage » notamment) joue un rôle particulier, impactant également les opportunités et stratégies d'apprentissages de professionnalisation au numérique.

Nous proposons dans le sixième chapitre d'aborder la discussion au regard des questions de notre problématique autour des opportunités et stratégies d'apprentissages de professionnalisation des formateurs au numérique ainsi que détaillées dans le présent chapitre, selon une approche « d'écosystème d'apprentissages » entre les éléments de contextes professionnel et organisationnel (dont la culture d'entreprise), d'opportunités, de stratégies et de contenus d'apprentissages.

6. Sixième chapitre : Discussion - un écosystème d'apprentissages au sein des environnements de travail - vers une « auto-professionnalisation » des formateurs au numérique

6.1. Introduction à la discussion : des boucles d'influence entre les environnements, contextes, opportunités, stratégies et contenus d'apprentissages

Si nous avons identifié dans le chapitre précédent les opportunités et stratégies d'apprentissages des e-formateurs au regard de leurs environnements de travail (*formatif, organisationnel* et *professionnel*), il nous paraît pertinent de reprendre à des fins de généralisation notre problématique de travail.

Dans notre question de recherche sur la professionnalisation des formateurs au numérique, nous avons fait l'hypothèse que les e-formateurs bénéficiaient d'opportunités d'apprentissages et développaient des stratégies en fonction des contraintes organisationnelles et professionnelles auxquels ils étaient confrontés, y compris au regard d'une culture d'entreprise (notamment « apprenante ») dans laquelle ils évoluaient.

En effet, nous observons que les structures organisationnelles des entreprises (*mécanique, professionnelle, entrepreneuriale,...*) (Mintzberg, 1990, p. 199) dans lesquelles travaillent les e-formateurs influencent leur capacité d'action (gestion plus ou moins autonome de leur projet *blended* de formation) tout autant que leurs opportunités (activité de coordination de formateurs internes,...) et stratégies d'apprentissages (de socialisation, de réflexivité, de formation ou d'autoformation,...).

En cela, nous pouvons penser que les apprentissages des e-formateurs s'inscrivent dans des environnements de travail inhérent à une « culture d'entreprise », concept managérial apparu dans les années quatre-vingt (Schein, 1985) se définissant comme « l'ensemble des manières de penser, de sentir et d'agir qui sont communes aux membres d'une même organisation. [...] » (Meier, 2016, p. 8).

Or, les discours des e-formateurs n'évoquent pas qu'une seule culture, notamment celle d'une « organisation apprenante » (Marsick & Watkins, 2007) où les formateurs seraient livrés à un apprentissage « autonome » par des opportunités d'accès à des ressources internes mises à disposition par les organisations (réseaux sociaux, tutorat des pairs,...) mais fait référence à cinq types de *cultures d'entreprise* (réseaux, qualité et service, auto-apprentissage et identité professionnelle) au regard desquelles ils usent de stratégies *relatives* (partage de connaissances, amélioration des processus, autopromotion, apprentissage autodirigé, négociation de l'identité professionnelle) qui s'inscrivent - comme pour les opportunités et stratégies d'apprentissages évoquées - dans les dimensions *sociale, mise en pratique* ou *professionnalisante*.

Mais si l'analyse des données révèle que leurs contextes organisationnels (enjeux, contraintes et culture d'entreprise) ainsi que leurs contextes professionnels (enjeux individuels, représentations de leur fonction et parcours) impactent les opportunités qu'ils perçoivent dans leurs environnements de travail (*formatif, organisationnel* et *professionnel*), ces dernières influencent par voie de conséquence les stratégies d'apprentissages qu'ils développent et les contenus d'apprentissages de professionnalisation (en pédagogie, ingénierie et technologie) qui en découlent.

Ces éléments (environnements, contextes, opportunités, stratégies et contenus d'apprentissages) s'inscrivent dès lors dans des boucles d'influence qui forment un *écosystème* d'apprentissages de professionnalisation au numérique. Nous nous appuyons notamment sur la définition de Ficheman & Lopes (2008) sur l'écosystème en TIC et web 2.0 qui désigne « l'ensemble des entités qui interagissent dans un environnement technologique » (Chahrazed & Abel, 2016), adaptée aux environnements de travail (*formatif, organisationnel* et *professionnel*) dans le monde de l'entreprise et de la formation.

Dès lors, nous proposons d'évoquer les écosystèmes d'apprentissages autour des cultures d'entreprise et de leur influence sur les opportunités d'apprentissages des e-formateurs mais également les stratégies *relatives* que les e-formateurs développent au regard de ces cultures d'entreprise ; ces dernières, qui s'ajoutent aux stratégies d'apprentissages précédemment définies, ayant elles-mêmes un impact sur les contenus d'apprentissages et par voie de conséquence une influence sur les opportunités d'apprentissages.

Enfin, si les e-formateurs se situent dans une démarche « d'auto-direction » des apprentissages par les stratégies *relatives* secondées par les stratégies *d'apprentissages* qu'ils mettent en place à des fins d'apprentissages de professionnalisation, ces dernières se trouvent en convergence ou en divergence avec leur culture d'entreprise. A l'issue d'une présentation détaillée de cinq écosystèmes d'e-formateurs basées sur des cultures d'entreprise différentes, nous articulerons notre discussion sur les quatre thématiques qui répondent à notre question de recherche axée sur une auto-professionnalisation des formateurs au numérique : la construction des écosystèmes d'apprentissages, l'influence et l'intégration de la culture d'entreprise par les e-formateurs, les stratégies comme signes d'une « auto-professionnalisation » et enfin l'impact de cette dernière sur les apprentissages collectifs.

6.2. Un écosystème au prisme des cultures d'entreprise – dimensions *sociale, mise en pratique et professionnalisante*

L'écosystème qui se dessine entre les différents éléments liés aux apprentissages de professionnalisation des e-formateurs s'inscrit dans des boucles d'influence entre les éléments (environnements, contextes, opportunités, stratégies et contenus d'apprentissages) que nous proposons d'illustrer en mettant en exergue les cultures d'apprentissages et les stratégies *relatives* en regard, au travers des trois dimensions *sociale, mise en pratique et professionnalisante*.

Nous proposons de reprendre sous forme graphique les écosystèmes d'apprentissages de professionnalisation des e-formateurs les plus représentatifs de notre étude et dont l'analyse nous permet d'établir des liens entre les différents éléments contextuels (dont la culture d'entreprise) et d'apprentissages (opportunités, stratégies et contenus).

Ces illustrations des écosystèmes nous invitent à revenir sur les analyses précédentes, en resituant les contextes organisationnels (secteur d'activité, type d'entreprise, poste occupé, contraintes) et professionnels (parcours, enjeux, représentations de la fonction d'e-formateur, ainsi que définis dans le chapitre 4), les opportunités et stratégies d'apprentissages (telles que décrites dans le chapitre 5) et les cultures d'entreprises et les stratégies relatives (telles qu'identifiées dans le chapitre 6). Les liens d'influences entre les différents éléments sont représentés sous forme d'encarts en pointillé ainsi que la relation entre culture d'entreprise et stratégie relative développée par l'e-formateur.

Toutefois, afin de ne pas perdre en lisibilité, si le premier schéma d'écosystème est intégré dans ces pages (celui de Daniel basé sur une culture d'entreprise de « réseaux »); les autres schémas d'écosystèmes des e-formateurs font l'objet d'une annexe.

6.2.1. Dimension *sociale* - un écosystème d'apprentissages basé sur une culture d'entreprise des « réseaux »

Daniel, formateur dans le domaine des télécommunications, s'inscrit dans un contexte international dans une organisation de type « professionnelle » autorisant l'autonomie dans ses pratiques mais imposant la capitalisation des connaissances des formateurs sur des espaces en ligne dédiés.

L'e-formateur est chargé de former les formateurs internes mais également partenaires afin qu'ils puissent former à leur tour les clients sur les produits de télécommunication vendus. Or, les formateurs internes doivent avoir obligatoirement suivi un cursus de formation certifiant à la fois technique (sur les produits de télécommunication) et pédagogique :

« Normalement, la certification technique a été mise en place pour les "partners". C'est-à-dire qu'ils ont des obligations de former leur personnel qui va installer les produits pour nous et en contrepartie d'un niveau atteint, ils ont des réductions, enfin... des accompagnants « business » qui les forcent à former leur personnel en les rendant compétents pour installer nos produits. »,

E-formateur, entretien EF4 – Cursus Avril 2014.

En l'occurrence, si les formations de formateurs répondent à un processus de professionnalisation certifiant, elles s'inscrivent dans une culture de « réseaux » de par l'accompagnement des nouveaux formateurs par l'équipe de formation dont Daniel fait partie mais également par les outils d'accompagnement en ligne tels que la plateforme LMS de gestion de contenus et des plannings des formateurs ou encore le forum destiné aux questions techniques, de contenus « métier » ou pédagogiques. Or, si les outils d'échanges en ligne offrent des opportunités d'apprentissages au e-formateur par la « socialisation » avec les formateurs internes, Daniel doit prendre en compte plusieurs contraintes organisationnelles qui structurent d'autant ses opportunités d'apprentissages (telles que l'accès aux contenus, aux scénarios pédagogiques et aux *feed-back* des formateurs internes).

En effet, la plateforme LMS où les contenus pédagogiques sont déposés et le forum d'échanges répondent à un enjeu organisationnel de capitalisation des connaissances, d'autant plus marqué dans une perspective de rachat de l'entreprise par une organisation étrangère. Mais si son rôle d'accompagnateur des formateurs internes s'avère conforme à sa représentation « d'e-formateur-animateur » de communauté, Daniel développe une stratégie d'apprentissages de « négociation » auprès des formateurs internes afin d'obtenir leurs commentaires sur les contenus qu'ils délivrent auprès des clients finaux.

En fait, l'e-formateur entre en cohérence avec la culture d'entreprise de « réseaux » par différentes stratégies d'apprentissages complémentaires à la stratégie *relative* (en réponse à la culture d'entreprise) de « partage de connaissances » soit au travers des outils en négociant les retours d'expérience des formateurs en partageant lui-même des ressources pédagogiques, soit en libérant le planning de formateurs plus expérimentés afin d'aider les plus novices, soit en s'associant à des collègues formateurs afin de dispenser des conseils pédagogiques plus riches lors des sessions de formation :

« Donc, on se mettait à 3, 4 dans une salle et puis il nous expliquait son sujet et donc on lui donnait nos conseils pédagogiques..., voire on le réorientait si on estimait qu'il y avait encore un peu de travail de ce côté-là et il passait alors une validation technique et une validation pédagogique. »,

E-formateur, entretien EF4 – Cursus Avril 2014.

Mais Daniel va encore au-delà dans sa stratégie *relative* de « partage de connaissances » en envisageant de développer des communautés d'échanges pour les designers au travers d'une plateforme permettant la collaboration entre les experts sur une dimension internationale :

« Oui actuellement, on a une plateforme LMS mais pas de plateforme LCMS, pas d'autoring tool, on n'a pas de boutique collaboratif de création de contenu aujourd'hui. Donc l'idée, dans un premier temps, c'était d'aller vers là. C'était de créer un outil de collaboration de façon à ce qu'on ait déjà un outil qui permettent à nos différents designers répartis dans le monde de déjà pouvoir s'autocorriger, de faire du suivi. Enfin, un workflow etc... Ce que ne permet pas aujourd'hui, enfin on le fait à travers les fichiers Excel etc... mais bon c'est galère. »,

E-formateur, entretien EF4 – Cursus Avril 2014.

A des communautés d'experts, l'e-formateur aimerait ajouter une communauté pour les clients apprenants, notamment afin d'obtenir leurs appréciations sur les formations dispensées sur les produits de télécommunication et de pallier au manque de retours des formateurs internes comme des formateurs partenaires auprès desquels il n'obtient pas de « *feed-back* » une fois le « kit de formation » distribués (contenus communiqués dans un mode d'auto-formation sans accompagnement) :

« Non. Non aujourd'hui, le problème c'est que les apprenants n'ont pas accès à ce forum. Donc, aujourd'hui on fait très peu de coaching, on fait très peu... Y'a pas beaucoup de remontées, pas de forum. Aujourd'hui, y'a pas de wiki, y'a pas de choses comme ça quoi. »,

E-formateur, entretien EF4 – Cursus Avril 2014.

Or, la mise en place de communautés d'échanges de pratiques pour les apprenants comme pour les formateurs (internes comme partenaires, concepteurs comme designers) sous-entend des coûts (gestion, communication, modération en ligne, achat de serveur informatique,...) qui, s'ils répondent à la culture de « réseaux » de capitalisation de connaissances de l'entreprise, s'inscrivent dans une attente de retour sur investissement (amélioration de la qualité des formations notamment) auquel concoure pourtant la stratégie de Daniel de « partage de connaissances », ainsi que repris dans le schéma suivant :

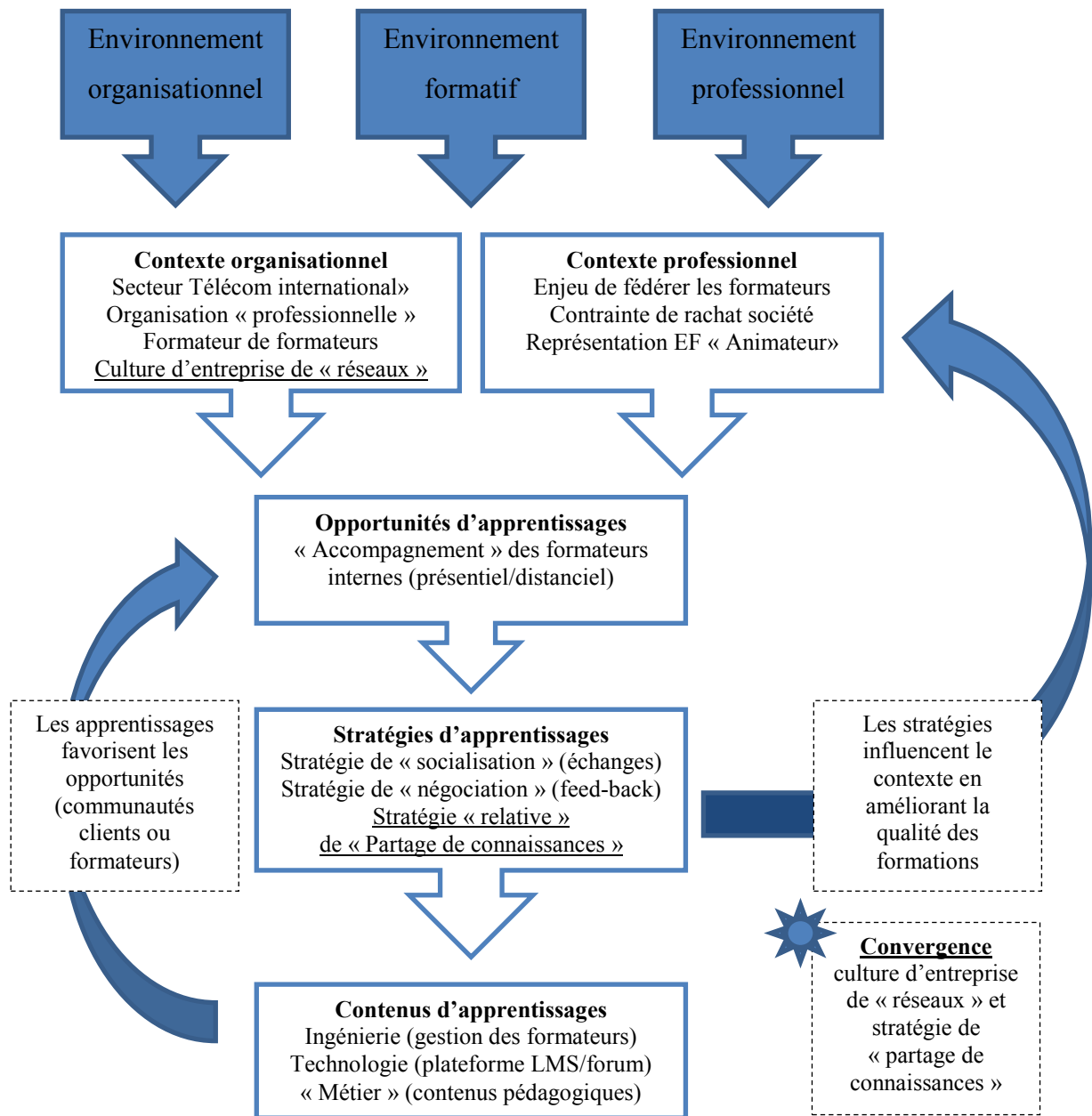


Figure 26 - Ecosystème d'apprentissages de professionnalisation de Daniel au prisme de la culture d'entreprise de "réseaux" (capitalisation des connaissances)

Au regard de cet écosystème, si Daniel identifie une culture de « réseaux » dans son organisation qui influence ses opportunités, stratégies et contenus d'apprentissages tout en ayant un impact sur la qualité des formations dispensées, la « qualité » représente pour d'autres e-formateurs une culture d'entreprise en soi.

6.2.2. Dimension *mise en pratique* - un écosystème d'apprentissages basé sur une culture d'entreprise de la « qualité »

Armelle, directrice dans un organisme de formation aux nouvelles technologies, recrute des formateurs experts dans les domaines des nouvelles technologies (dessin 3D,...) ou encore novices dans la pédagogie qu'elle accompagne le cas échéant par des formations initiales. En l'occurrence, le recrutement des formateurs prestataires s'inscrit dans un processus en deux temps :

« Donc, je suis pas experte dans tous les domaines. Il y a six domaines, j'en connais pas mal mais je ne suis pas experte en 3D par exemple. Donc à ce moment-là, il y a deux RV. Un RV pédagogique avec moi et un RV pédagogique avec le formateur. »,

Entretien E-formateur EF6 – Cursus Avril 2014.

Or, si cette e-formatrice doit développer la formation à distance à la demande de son directeur, elle a pour objectif d'harmoniser les processus disparates des formateurs présents en capitalisant leurs connaissances et en exigeant le respect des procédures communes en ingénierie pédagogique afin de répondre à une culture de « qualité » d'animation et de production des formations dans un nouveau cadre réglementaire lié à la certification. Pour ce faire, elle s'appuie sur sa collaboratrice afin d'inciter les formateurs à transmettre leurs scénarios :

« Elle, [...] elle pousse les formateurs à nous faire des scénarios pédagogiques, ce qui est compliqué ». [...]

« C'est très compliqué ! Parce qu'on a obtenu notre certification [...], ce qui fait qu'on a fait un point sur tous nos process et heu... et heu... la boîte noire de la formation maintenant, il faut montrer qu'on la gère. » [...]

« Et c'est très difficile, surtout avec les formateurs qui nous connaissaient avant la certif. où on les laissait faire un peu ce qu'ils voulaient. »,

Entretien E-formateur EF6 – Cursus Avril 2014.

En fait, Armelle profite d'une obligation de formalisation des processus de formation (en présentiel comme en *e-learning*) pour imposer une harmonisation des procédures auprès des formateurs prestataires:

« Oui, c'est mieux ! Et là je vois très bien que dans les e-learning, c'est la même chose. C'est bien parce que [organisme] m'amène vers le e-learning sans le savoir. Je ne le savais pas. Parce que... je n'en faisais jamais avant. Et maintenant comme on est obligé, c'est la même obligation de scénarisation donc ça tombe très bien et plus on est clair dans son scénario, plus c'est facile et pour le blended learning, c'est parfait. »

Entretien E-formateur EF6 – Cursus Avril 2014.

Cette culture de la « qualité » dans la cadre de la certification des formations s'inscrit dès lors dans une « maintenance des procédures » (Thévenet, 2015, p. 116) d'autant plus importante dans son organisation de type « entrepreneuriale » où la qualité est gage de rentabilité. Or, ces procédures en pédagogie présentielle ou en techno-pédagogie influencent les pratiques des formateurs qui doivent s'y conformer dans la gestion de leurs projets et les documenter (cahier des charges, scénario,...) mais également suivre les étapes de conception du dispositif (scénarisation, médiatisation,...), tout en étant soumis à l'aval d'un formateur expert référent :

« En fait, ils sont obligés de nous envoyer un scénario pédagogique. Si le scénario pédagogique n'est pas validé par le référent, ça marche pas. » [...]

« Hum. En fait, on est obligé de voir le contenu avant la formation. »

Entretien E-formateur EF6 – Cursus Avril 2014.

En cela, la normalisation des processus offre à cette formatrice des opportunités d'apprentissages via une visibilité sur les savoirs et savoir-faire des formateurs prestataires au travers des scénarios et des contenus qu'ils doivent fournir et faire valider par d'autres formateurs référents. Or, la formatrice-directrice, dont l'objectif est d'obtenir des formateurs prestataires les scénarios pédagogiques, ne s'appuie pas uniquement sur une stratégie « d'incitation » mais utilise en amont une stratégie « d'avertissement » lors du recrutement des nouveaux formateurs :

« Ben justement des gens qui sont au courant de... que je vais travailler comme ça. Parce qu'à partir du moment... Là, on a des nouveaux formateurs depuis un an. On leur a dit dès le départ de la certification qu'il fallait les scénarios pédagogiques, on les a à chaque fois ! »

Entretien E-formateur EF6 – Cursus Avril 2014.

En définitive, par les stratégies qu'Armelle met en place vis-à-vis des formateurs, l'e-formatrice développe une stratégie *relative* « d'amélioration des processus », cohérente avec la culture d'entreprise de « qualité », afin de mieux maîtriser les pratiques et contenus des formateurs prestataires dont certains sont réticents à communiquer leurs scénarios :

« Donc, là j'ai un vrai problème parce là ils font leur formation parce qu'ils sont habitués de faire de telle ou telle manière et là, je leur demande juste un scénario pédagogique et "pourquoi faire ? Tu vas piller mon savoir !" »,

Entretien E-formateur EF6 – Coursus Avril 2014.

De fait, de par leur externalité à cette entreprise et de l'enjeu de leur employabilité, les formateurs recrutés ne souscrivent pas à l'objectif organisationnel de mutualisation des scénarios pédagogiques que poursuit l'e-formatrice. Or, cette mise en commun des scénarios s'inscrivant dorénavant dans la culture de « qualité » de son entreprise, la formatrice impose ce mode de fonctionnement aux formateurs (aux nouveaux comme aux anciens) dans le cadre de la certification et des nouvelles réformes en vigueur dans la formation professionnelle (notamment celle du 5 Mars 2014).

En ce sens, de par ses stratégies et en tant qu'experte en pédagogie et en technologie, elle influence les décisions de son directeur mais ce dernier ne lui laisse de l'autonomie dans la gestion des formateurs qu'au regard d'un objectif d'usage croissant du numérique dans ses formations.

En conséquence, nous observons une « interdépendance » (Friedberg, 1988, p. 52) entre sa stratégie « d'amélioration des processus » qui impacte son contexte organisationnel par son expertise (ce qui lui ouvre de nouvelles opportunités d'apprentissages via de nouveaux projets et recrutements de formateurs externes) et une contrainte organisationnelle de digitalisation des programmes de formation dont elle a la gestion, intégrée dans une culture de « qualité » au regard de la certification.

Toutefois, si la formation s'observe dans cette culture (qualité des processus, des scénarios, des contenus pédagogiques,...), elle se définit également dans une culture de « service » où le marketing incite à la vente de activités et produits de formation.

6.2.3. Dimension *mise en pratique* - un écosystème d'apprentissages basé sur une culture d'entreprise du « service »

La formatrice indépendante vivant dans les îles en outre-mer est tributaire « du bouche à oreille » et s'inscrit dans une culture de « service » en s'adaptant aux besoins des clients ou des organismes qui la contactent directement (entreprises du secteur public, universités,...). Ayant créé son école de formation lors d'un congé pour création d'entreprise, elle cherche à travailler pour les mêmes publics que lorsqu'elle était formatrice interne dans une organisation :

« Alors, j'enseigne plus beaucoup côté état. Avant, je faisais... "Direction du travail" et "Rectorat". Maintenant, je laisserai... en fait, au début, c'était bien parce que j'intervenais au titre de mon entreprise. Qui me payait ma prestation, en tant qu'entreprise. »,

E-formateur, entretien EF8 – Cursus Avril 2014.

Anne-Cécile obtient notamment un contrat dans une université, ce qui lui ouvre des perspectives de missions en tant qu'intervenante :

« J'ai un tout petit contrat. C'est pas un temps plein, donc j'ai un mi-temps... je ne sais plus combien d'heures. Mais au-delà de ces interventions, je m'implique beaucoup dans le département donc je suis partie sur une histoire de marketing territorial avec eux... donc on fait beaucoup d'actions sur les entreprises. On travaille beaucoup avec la taxe d'apprentissage. »,

E-formateur, entretien EF8 – Cursus Avril 2014.

Par cette activité de « formateur-accompagnateur » telle qu'elle se représente sa fonction, la formatrice développe une stratégie d'accompagnement des étudiants et cherche à s'impliquer dans la petite équipe universitaire auprès de laquelle elle intervient :

« Pendant l'heure de cours, j'explique... j'essaie de m'impliquer. [...] Parce qu'on est... on est un petit département. On est une cinquantaine d'intervenants et deux titulaires. »,

E-formateur, entretien EF8 – Cursus Avril 2014.

Pourtant, même si l'e-formatrice présage que l'université en aurait les moyens, elle n'envisage pas de leur proposer de mettre en place des dispositifs *e-learning* :

« Si l'université... ils ont des budgets pour ça, ils ont des moyens. S'ils me demandaient de mettre en place un truc comme ça - c'est que je disais en résumé - mais non, moi je cherche en entreprise, je cherche à manger car je ne veux pas retourner à [organisme]. »,

E-formateur, entretien EF8 – Cursus Avril 2014.

En fait, Anne-Cécile n'intervient en présentiel pour former les étudiants de cette université que de manière ponctuelle. Elle préfère donc cibler les entreprises afin de s'assurer un salaire lui permettant de faire vivre son école de formation sans avoir à réintégrer une institution auprès de laquelle elle a obtenu une suspension de contrat en « disponibilité » pour créer son entreprise. En conséquence, même si elle s'investit professionnellement auprès de son équipe universitaire, tout en accompagnant les étudiants via des modalités présentes et distancielles - une plateforme est à leur disposition-, Anne-Cécile développe une stratégie de « positionnement » économique – non axée sur les apprentissages – en ce qui concerne d'éventuels projets de formations *blended*.

Or, si la formatrice, par l'obtention de nouvelles missions (telles que celles en université), s'ouvre à de nouvelles opportunités d'apprentissages (*d'expérimentation* d'outils numériques et de plateformes de formation universitaires), elle développe des stratégies d'apprentissages de *socialisation* (en déployant son réseau professionnel, voire en « sélectionnant » les contacts potentiellement porteurs de missions), de *formation* ou *d'autoformation* (en suivant des formations à distance telle que l'effectuation pour les créateurs d'entreprise ou encore en « optimisant » son temps de présence à Paris pour se former au *Mindmapping*). Or, si ces stratégies impactent d'autant le contexte organisationnel et professionnel (nouveaux contacts, nouveaux clients, nouvelles missions), les nouvelles connaissances en ingénierie (projets *e-learning*), technologie (plateformes et outils en ligne), pédagogie (formation à l'université) et encore « métier » (création d'entreprise) ouvrent à d'autres opportunités d'apprentissages (via *l'expérimentation* de nouvelles activités technologiques ou pédagogiques).

Toutefois, si cette formatrice ne souhaite pas s'inscrire dans une stratégie *relative* «d'autopromotion» de ses compétences via une démarche marketing (distribution de cartes de visites, flyers publicitaires,...), elle entretient son réseau professionnel (notamment via les réseaux sociaux) sur lequel elle s'appuie pour lui proposer des opportunités de missions de formations. En cela, Anne-Cécile inscrit sa stratégie « d'autopromotion » dans le cadre de son réseau professionnel, en convergence avec la culture de « service » de sa « petite entreprise ». Mais si sa stratégie *relative* « d'autopromotion » s'appuie pour partie sur des stratégies d'apprentissages de *formation (Mindmapping)* ou *d'autoformation (Effectuation)*, « l'auto-apprentissage » constitue pour d'autres organisations une culture d'entreprise en soi.

6.2.4. Dimension *professionnalisante* - un écosystème d'apprentissages basé sur une culture d'entreprise d'« auto-apprentissage »

Anne-Laure, formatrice dans le domaine paramédical travaille dans un contexte international dans lequel elle doit adapter ses pratiques pédagogiques :

«Pour pouvoir donner un contenu en fait, industrialisable, c'est à dire qui puisse être déroulé dans plusieurs pays. Quand on est formateur et qu'on fait de la formation, ben on écrit mais quand on il s'agit de former un prestataire et de livrer un scénario complet qui peut être adapté en plusieurs langues, c'est pas la même chose. »,

Entretien E-formateur EF5 – Cours Avril 2014.

Or, son contexte organisationnel multilingue lui impose une industrialisation (du fait d'une volumétrie importante des formations) et une transmission des contenus pédagogiques associés à des documents additionnels tels que les scénarios à destination de prestataires qui réalisent les formations. En effet, la gestion de projet intégrant des prestataires demande une cohérence entre les contenus pédagogiques et les documents projets qui les accompagnent (cahier des charges, scénarios pédagogiques,...), ce qui implique une harmonisation des processus (entre les différents interlocuteurs du projet de formation : commanditaire, chef de projet, concepteur, développeur,...) tout autant que la prise en compte de la dimension internationale par une ingénierie de formation intégrant la localisation (traduction d'un module ne plusieurs langues).

Or, ces contraintes sont la raison même de son projet de formation *blended* pour lequel la formatrice doit investiguer afin de surmonter les difficultés liées à ses nouvelles activités (traduction des contenus, adaptation à un public de prestataires extérieurs à l'entreprise, intégration des contenus sur une plateforme internet accessibles aux personnes externes,...). En cela, son organisation de type « professionnelle » lui permet une autonomie dans ses projets mais contraint Anne-Laure à une culture « d'auto-apprentissage » où elle doit attendre ses objectifs (notamment réaliser son projet de *blended learning* consistant à digitaliser une partie des formations dispensées en présentiel) en utilisant les ressources de l'organisation (experts de contenus « métier » sur les produits en paramédical, formateurs internes à l'international, outils numériques destinés au *e-learning* ou à l'accompagnement à distance).

Cette culture d'entreprise « d'auto-apprentissage » influence dès lors ses opportunités d'apprentissages, notamment dans une dimension *sociale* (par *l'accompagnement* des formateurs internes aux outils numériques ou par la rencontre des prestataires ou d'experts de contenus comme les chefs produits, autour de son projet *blended*). Mais Anne-Laure se trouve face à un conflit sur l'activité de formation entre les chefs de produits et les formateurs dans les filiales à l'international. En effet, l'équipe *marketing* - dans laquelle l'e-formatrice est intégrée – s'inscrit dans des activités pédagogiques sans intervention de formateurs-concepteurs internes :

« Parce que les marketeurs depuis... depuis toujours en fait dans notre entreprise, s'auto-proclamaient formateurs en fait. [...]

Alors qu'ils ne faisaient pas de la formation. Ils faisaient de l'information mais pas de la formation. Donc, là j'ai obtenu du comité de direction que les formateurs forment les chefs de produit à former. »,

E-formatrice, entretien EF5 – Cursus Avril 2014.

Au regard de ces contraintes de positionnement sur les activités de formation, Anne-Laure développe une stratégie *relative* de « négociation d'identité professionnelle » auprès de sa direction pour faire (re)connaître d'une part les compétences des formateurs internes (elle négocie pour que les chefs de produits soient formés à la pédagogie en interne mais également que les formateurs internes travaillent sur les contenus de formation en fonction de leur pays) et d'autre part, afin d'asseoir son rôle de « poisson-pilote » (elle se représente en tant qu'« e-formatrice-accompagnateur ») :

« Ben, moi je pense qu'ils me voient comme la personne qui pourrait se... de enfin... qui pourraient être leur...leur hiérarchique opérationnel un jour. [...] »

En coordinatrice. Ils peuvent me consulter et voilà... C'est pour ça que je leur donne des outils. C'est pour ça que j'ai fait des tests. Moi, je suis un "poisson pilote" et je ne veux pas être, enfin pour l'instant, je n'ai émis aucun souhait de le devenir. [...]

Voilà, je suis consultant interne. Oui, je pense que c'est ce qu'ils commencent à comprendre... Je suis pas là pour les conseiller ou pour les évaluer, je plus là pour apporter de l'innovation au niveau de la formation.»

E-formateur, entretien EF5 – Cursus Avril 2014.

En l'occurrence, les stratégies *d'apprentissages* via la « négociation » (elle cherche à convaincre les formateurs internes de former les chefs produits à la pédagogie tout comme elle tente de négocier avec sa hiérarchie pour faire reconnaître leurs compétences) ou encore « l'expérimentation » d'outils de formation en ligne audio ou vidéo (que l'e-formatrice met à disposition des formateurs internes) génèrent pour ces derniers mais surtout pour l'e-formatrice des contenus d'apprentissages en ingénierie (gestion des compétences autour de dispositifs de formation *blended*), en pédagogie (contenus traduits par les formateurs internes dans différentes langues) et en technologie (outils testés et conseillés aux formateurs internes).

Or, si ces contenus d'apprentissages induisent de nouvelles opportunités d'apprentissages (amélioration des interactions avec les formateurs internes, les experts de contenus ou encore les prestataires), Anne-Laure obtient de sa hiérarchie une reconnaissance de son « identité professionnelle » de « négociateur » (Amblard, Bernoux, Herreros, & Livian, 2005, p. 49) entre les groupes sociaux des formateurs et des « marketeurs » - qui se « disputent la formation » -, et cela même si la stratégie de « négociation d'identité professionnelle » que développe l'e-formatrice ne répond pas directement à la culture d'entreprise « d'auto-apprentissage » qu'elle perçoit dans son contexte organisationnel. Pourtant, d'autres organisations inscrivent l'identité professionnelle dans leur culture d'entreprise.

6.2.5. Dimension *professionnalisante* - un écosystème d'apprentissages basé sur une culture d'entreprise d'«identité professionnelle»

Nelly, formatrice dans le domaine de la propreté industrielle, est responsable du centre de formation interne de son organisation restée de type « entrepreneuriale » malgré un accroissement important de son périmètre d'activité au niveau national. Le contexte organisationnel est fortement marqué par une culture d'entreprise « d'identité professionnelle » qui reconnaît et valorise les compétences des salariés en facilitant notamment la promotion interne (dont les dirigeants montrent l'exemple):

« La promotion... la promotion interne est vraiment valorisée... heu... c'est 100 % des dirigeants des sociétés du groupe qui sont passés... ont intégrés par des fonctions en interne. »,

E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

Nelly, ancienne RH, spécialisée dans le recrutement du personnel, bénéficie d'ailleurs de cette valorisation de compétences qui lui ouvre ce poste de responsable de formation puis une nouvelle activité de chef de projet *blended learning*.

Par ailleurs, le contenu des formations strictement axés sur les « métiers » s'inscrit dans cette culture « d'identité » par la formation des salariés, uniquement dispensée par les formateurs internes à l'entreprise:

« On va toucher tous les métiers par contre, on se disperse pas au niveau des formations. On va ne dispenser que des formations orientées métier. »,

E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

Or, si ce contexte organisationnel et ses activités dans la formation (en tant que responsable) et l'e-formation (en tant que chef de projet) lui ouvrent des opportunités d'apprentissages (par l'accompagnement des formateurs internes au numérique mais également de deux concepteurs novices qu'elle manage), Nelly adopte plusieurs stratégies d'apprentissages en regard (stratégie de « proximité » avec ses concepteurs pour un meilleur suivi ou encore stratégie de « négociation » d'une formation complémentaire de rédaction *web* auprès d'un éditeur).

Toutefois, ces stratégies génèrent à leur tour des contenus d'apprentissages en *ingénierie* (coordination d'une équipe de concepteurs en interne, accompagnement de formateurs internes aux outils digitaux, gestion de projets de formation *e-learning*), en *pédagogie* (contenus « métiers » des formations), en *technologie* (via l'expérimentation d'outils et de plateformes numériques) qui influencent d'autant les opportunités d'apprentissages (notamment par l'accès à de nouveaux projets).

Toutefois, si l'e-formatrice identifie cette culture d'entreprise « d'identité professionnelle », elle développe elle-même une stratégie *relative* de « négociation « d'identité professionnelle » auprès des cadres à qui elle présente son projet de formation *blended*. En effet, Nelly bénéficie d'une opportunité *d'apprentissages* de « réflexivité » autour des nouveaux besoins de projet digitaux qui lui sont confiés mais cherche avant tout à pérenniser son rôle d'interlocuteur unique sur des sujets de formation *e-learning* vis-à-vis des responsables « métiers » susceptibles de faire appel à son savoir-faire en s'appuyant sur une stratégie « marketing » auprès du siège social :

« Alors jusqu'à présent, je restais très très vague et puis on a fini d'organiser les premiers modules, on les a soigné, on les a fait très joli. Donc, je commence à les présenter de manière à donner une idée et à vendre le projet tout simplement, c'est du marketing. »

E-formatrice, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

En définitive, l'e-formatrice inscrit sa « négociation d'identité professionnelle » entre sa représentation de « formateur-ingénieur » (dans la gestion de son projet *blended* et de la coordination des équipes de formation), et sa représentation d'« e-formatrice-adaptateur » où elle positionne son projet de formation digitale comme une « solution » à une réduction de la durée des formations auprès des cadres de son entreprise. Toutefois, si Nelly adopte principalement une stratégie *relative* de « négociation d'identité professionnelle », elle développe en parallèle d'autres stratégies *relatives* à la culture d'entreprise telles que « l'autopromotion » (en se servant de la communication sur son projet pour se faire connaître auprès des cadres du siège de son entreprise), « l'amélioration des processus » (en adaptant les procédures internes à la formation digitale) et enfin de « partage de connaissances » (afin de sensibiliser les formateurs internes à utiliser la plateforme LMS).

En l'occurrence, Nelly utilise des stratégies multiples basées sur la dimension *sociale* («partage de connaissances»), de *mise en pratique* («amélioration des processus» et «autopromotion») et *professionnalisante* («négociation d'identité professionnelle»), afin d'atteindre ses enjeux professionnels tels que de pérenniser sa fonction de chef de projet *blended* au sein de son organisation.

6.2.6. Conclusion – La culture d'entreprise, un sous-système d'apprentissage *social*, de *mise en pratique* et *professionnalisant*

Les cinq écosystèmes d'apprentissages présentés mettent en lien contextes, opportunités, stratégies au regard de cultures d'entreprises de dimension *sociale* («réseaux»), de *mise en pratique* («qualité» et «service»), et *professionnalisante* («auto-apprentissage» et «identité professionnelle») :



Figure 27 – Cultures d'entreprises et écosystèmes d'apprentissages des e-formateurs dans les dimensions sociale, mise en pratique et professionnalisante

De par la diversité des cultures d'entreprises et des stratégies *relatives* mobilisées par les e-formateurs, la culture d'entreprise n'apparaît plus comme uniquement de nature *sociale*, notamment par une culture unique de « réseaux » tel un « système social » (Sainsaulieu, 1995, p. 127) qu'ils interprètent afin d'interagir dans leurs contextes d'entreprise mais s'inscrit également dans des dimensions de *mise en pratique* (culture de « qualité » et de « service ») ainsi que *professionnalisante* (« auto-apprentissage » et « identité professionnelle »). En cela, nous observons que chaque e-formateur identifie une culture d'entreprise *dominante* envers laquelle il développe une stratégie *relative* en retour.

Or, ces stratégies se trouvent en convergence quand elles renforcent la culture d'entreprise (telle que la stratégie *relative* « d'amélioration des processus » d'Armelle vis-à-vis de la culture de la « qualité ») ou en divergence quand elle s'en éloigne (telle que la stratégie *relative* de « négociation d'identité professionnelle » de Nelly à l'encontre d'une culture « d'identité professionnelle »). Nous notons également que si certaines cultures d'entreprises semblent proches, notamment dans une même dimension (la dimension *mise en pratique* met en exergue des cultures d'entreprise de « qualité » et de « service »), elles peuvent également s'inscrire comme complémentaires chez les e-formateurs.

6.2.6.1. Des cultures d'entreprise proches

La reconstitution des écosystèmes d'apprentissages des e-formateurs nous a permis d'identifier des cultures d'entreprises telles que décrites par ces derniers mais également de percevoir des liens entre ces cultures.

Nous pouvons notamment effectuer un rapprochement entre la culture de « réseaux » et celle de la « qualité » tous deux de dimensions distinctes (respectivement de dimension *sociale* et de *mise en pratique*). Daniel, formateur dans l'industrie, perçoit en l'occurrence une culture de « réseaux » dans laquelle il s'inscrit dans une stratégie de « partage de connaissances » afin d'agréger les scénarios pédagogiques des formateurs internes. Toutefois, nous pouvons considérer qu'il répond à une culture d'entreprise de « qualité » ainsi que le fait Armelle, directrice d'une école formant aux nouvelles technologies, qui reconnaît quant à elle une stratégie *relative* « d'amélioration des processus » en imposant aux nouveaux formateurs quelle recrute la remise de leur scénarios pédagogiques. En fait, si les deux cultures d'entreprises « réseaux » et « qualité » sont proches, les stratégies *relatives* des e-formateurs se distinguent du fait de leur interprétation de la culture d'entreprise et de leur contexte organisationnel. En cela, Daniel exprime une culture de dimension *sociale* d'autonomie et d'échanges (même si l'enjeu organisationnel réside en une capitalisation des connaissances qui reste préconisée mais non imposée) alors qu'Armelle évoque une culture de dimension *mise en pratique* où la « qualité » des formations induit une vérification des scénarios pédagogiques des formateurs (dans un enjeu organisationnel de cohérence avec la certification mise en avant par l'école de formation). Mais si les cultures d'entreprises font l'objet de différences, elles peuvent également être complémentaires.

6.2.6.2. Des cultures d'entreprise complémentaires

Dans la dimension *professionnalisante*, nous observons notamment que la culture d'entreprise « d'auto-apprentissage » d'Anne-Laure, formatrice dans le secteur médical, qui développe une stratégie *relative* de « négociation d'identité professionnelle » pourrait s'inscrire comme pour Nelly, formatrice dans la propriété industrielle, dans une culture « d'identité professionnelle ». Or, si les enjeux professionnels sont différents (Anne-Laure cherche à redonner aux formateurs internes un statut d'experts pédagogiques alors que Nelly s'appuie sur une culture de valorisation des compétences internes), la culture de « l'auto-apprentissage » identifiée par Anne-Laure facilite l'autonomie dont les formateurs à l'international ont besoin dans la maîtrise des outils numériques (audio ou vidéo) qu'elle met à leur disposition pour l'animation de leurs formations à distance.

Pourtant, Anne-Laure obtient de sa direction une reconnaissance du statut des formateurs internes. Cela suppose que la culture de « l'auto-apprentissage » devient complémentaire à celle d'une culture de « l'identité professionnelle » qu'Anne-Laure ne semble pas discerner dans ses discours. Nelly au contraire identifie clairement cette culture « d'identité professionnelle » (par la promotion interne) mais met également en avant des cultures complémentaires telles que celle de « l'auto-apprentissage » (son entreprise finance son cursus *blended* ainsi que ses déplacements en présentiel), des « réseaux » (son entreprise incite à la transmission des connaissances) ou encore de la « qualité » (importance de la qualité de la formation interne dans cette organisation familiale).

En définitive, ces exemples donnent à penser que les e-formateurs perçoivent des cultures d'entreprises proches ou complémentaires, qu'ils identifient comme étant prédominantes ou secondaires, en fonction des contextes et enjeux organisationnels et professionnels auxquels ils sont confrontés. En cela, la culture d'entreprise peut s'inscrire comme un facteur de valorisation de leur professionnalisation tout comme une contrainte à cette dernière.

Par exemple, pour Anne-Cécile, formatrice indépendante hors métropole, dont l'enjeu est de répondre à de nouvelles missions pédagogiques en *blended learning*, la culture de « service » qu'elle met en exergue ne constitue pas en soi un élément facilitant sa professionnalisation.

En effet, elle s'inscrit dans un contexte de micro entreprise (elle a monté son école de formation où elle est seule employée) mais surtout dans une culture de « service » où la formation *e-learning* doit répondre aux nouveaux besoins numériques de ses clients. En conséquence, Anne-Cécile développe différentes stratégies d'apprentissages (de « socialisation » auprès de son environnement professionnel, de « formation » et « d'autoformation » à des fins d'apprentissages de professionnalisation) dans une stratégie *relative* « d'autopromotion » par une mise en avant de ses compétences auprès de son réseau de clients et de contacts professionnels.

Toutefois, Anne-Cécile est contrainte par son périmètre d'activité (rayonnement sur l'outre-mer) ainsi que par les clients auxquels elle propose ses services de formatrice (université, organismes publics) vis-à-vis desquels elle préférerait promouvoir une pédagogie à distance auprès d'entreprises potentiellement plus rémunératrices mais auprès desquelles elle ne peut mettre en avant des compétences en ingénierie et technologie *blended learning*, que si elle les développe lors de missions préalables. En conséquence, la culture d'entreprise de « service » représente pour Anne-Cécile à la fois un facteur facilitateur de sa professionnalisation (elle propose de nouveaux services de formations à distance auprès de ses clients) comme un facteur contraignant (elle doit construire ses compétences dans des missions pouvant s'avérer peu rémunératrices). En cela, l'e-formatrice développe des stratégies en adéquation avec ces facteurs valorisants ou contraignants vis-à-vis de la culture d'entreprise.

6.2.6.3. La culture d'entreprise et les stratégies *relatives* - entre convergence, divergence et culture « d'organisation apprenante »

Ainsi que précisé dans la description des écosystèmes des e-formateurs en début de chapitre, ces derniers développent des stratégies *relatives* qui convergent avec la culture d'entreprise de leur organisation (Daniel s'inscrit dans une stratégie de « partage de connaissances », Armelle dans une « amélioration des processus », Anne-Cécile dans une « autopromotion » et Nelly dans une négociation « d'identité professionnelle »). Mais si ces quatre e-formateurs rejoignent la culture d'entreprise telle qu'il l'a perçoivent, Anne-Laure, qui soutient les formateurs internes dans son entreprise internationale, utilise une stratégie non convergente de « négociation d'identité professionnelle » envers une culture « d'auto-apprentissage ».

En soi, Anne-Laure tente d'obtenir une reconnaissance de son activité de « poisson-pilote » telle qu'elle l'évoque, tant envers les autres formateurs qu'elle accompagne à distance qu'auprès de sa hiérarchie tout en développant sa propre professionnalisation sur le long terme, notamment en s'appuyant sur cette « culture d'apprentissage » (via le cursus *blended* qu'elle suit) afin d'évoluer professionnellement :

« Donc, pourquoi je suis venue ici, c'est parce qu'en fait, moi, ça fait trois ans que je travaille en interne pour monter en compétence sur le e-learning. »,

E-formateur, entretien EF5 – Cursus Avril 2014.

En cela, même si cela semble divergent, l'e-formatrice appuie sa stratégie *relative* de « négociation d'identité professionnelle » sur la culture d'entreprise « d'auto-apprentissage » qui, ainsi que le préconise une culture organisationnelle d'apprentissages basée sur des relations sociales dans l'entreprise, un soutien des apprenants ainsi qu'une mise à disposition de ressources destinées à un apprentissage autonome et informel (Marsick & Watkins, 2007, p. 32) - induit effectivement des opportunités d'apprentissages (un nouveau poste de chef de projet *e-learning* est proposé à l'e-formatrice; des licences logicielles sont offertes aux formateurs internes afin de tester les outils pédagogiques audio et vidéo sans pour autant les y obliger ; des échanges entre chefs produits et formateurs internes sont incités,...).

En définitive, si Anne-Laure saisit précisément cette culture « d'organisation apprenante » dans les opportunités d'apprentissages qu'offre son organisation, les autres e-formateurs développent leurs stratégies *relatives* en lien avec cette culture d'apprentissage dans l'organisation.

De son côté, Nelly, responsable du centre de formation interne dans le secteur de la propriété industrielle, entre en convergence dans sa culture d'entreprise « d'identité professionnelle » par une stratégie *relative* de « négociation d'identité professionnelle » qui s'appuie sur des interactions sociales préconisées par la culture « d'organisation apprenante » (notamment dans son accompagnement de « proximité » des concepteurs *e-learning* de son équipe autant que par des interactions « promotionnelles » auprès des cadres de l'entreprise-mère auprès desquels elle cherche à promouvoir son projet *blended*, voire même via la mise en place d'un plan de communication destiné aux futurs apprenants internes) :

« Les étudiants payent pour suivre une formation. Donc, c'est un peu comme dans le cursus, on paye pour que je suive une formation et donc, je me discipline et le soir et puis j'y vais. Moi, je ne suis pas dans ce cas-là, nous, il faudra qu'on leur donne envie d'aller sur la plateforme. » [...]

« Donc par la sensibilisation, la communication... Oui, ça c'est le point que l'on n'a pas encore abordé en interne mais la formation doit être sensibilisée, oui. »,
E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

En cela, que les stratégies *relatives* rejoignent ou non les cultures d'entreprise des e-formateurs, elles se rapprochent en tout ou partie d'une culture « d'organisation apprenante » dans la mesure où les interactions sociales en font parties. A cet effet, l'aspect *social* (échanges avec ses collègues, experts, formateurs, cadres, hiérarchie,...) sert autant de base aux stratégies *relatives* (partage de connaissances, amélioration des processus, autopromotion, négociation d'identité professionnelle) qu'aux cultures d'entreprise (réseaux, qualité, service, auto-apprentissage et identité professionnelle). En conséquence, la culture d'une « organisation apprenante » s'inscrit dans toutes ces cultures d'entreprises et stratégies *relatives*. Toutefois, la culture d'entreprise, même basée sur une démarche « d'organisation apprenante », conditionne certains comportements, voire réticences au partage de connaissances.

6.2.6.4. La culture d'entreprise – les limites d'une culture « d'organisation apprenante »

Daniel, formateur dans les télécommunications, inscrit nettement sa stratégie *relative* de « partage de connaissances » dans son accompagnement des formateurs internes au regard d'une culture sociale de « réseaux » basée sur les interactions au sein de l'entreprise entre experts techniques et pédagogiques. Mais s'il cherche à fédérer les autres formateurs autour d'un nouveau projet digital, (nouvelle plateforme, nouveau dispositif de formation mixte, contenus numérisés, communauté en ligne pour les apprenants ou les acteurs du projet), en incitant à des échanges en ligne (forum, communauté,...), Daniel reconnaît dans cette culture d'entreprise de « réseaux », qui se veut « apprenante » en invitant ses salariés à une démarche *sociale* de partage de connaissances et d'expérience, la réticence de certains formateurs internes à mettre en ligne leurs ressources pédagogiques sous forme d'« e--books » :

« Oui, oui bien sûr. Je pense que... Lorsqu'on a implémenté le e-book par exemple, le support électronique à la place du support papier avec la sécurisation. Ben voilà, ils ne sont plus dans les mêmes... »,

E-formateur, entretien EF4 – Cursus Avril 2014.

L'e-formateur évoque notamment le changement de média (« e-book » : support digitalisé remplaçant le support papier) comme faisant l'objet d'une modification pour les formateurs internes de la représentation de la formation (dans ses modalités, ses supports, sa mise en accès...). Toutefois, ainsi que précédemment évoqué, Daniel subit une autre contrainte sociale vis-à-vis des formateurs partenaires auprès desquels il doit fournir un « kit de formation » sans pouvoir obtenir des *feedbacks* (des formateurs eux-mêmes, voire mêmes des clients formés sur les produits de télécommunication) lui permettant d'améliorer les contenus pédagogiques. Ces deux contraintes (réticence des formateurs à partager leurs scénarios sous forme numérique « e-book » ainsi que le non-retour d'expérience des formateurs prestataires) constituent en soi des freins à une culture « d'organisation apprenante » - telle qu'intégrée dans la culture d'entreprise de « réseaux » de son organisation – et ce malgré la stratégie *relative* de « partage de connaissances » qu'il entretient avec les formateurs internes et les experts techniques de son environnement organisationnel et son souhait de créer une communauté d'échange avec les formateurs prestataires, voire avec les clients.

Armelle, directrice d'une école formant aux nouvelles technologies, subit des réticences similaires de partage des scénarios pédagogiques par les formateurs prestataires, capitalisation qu'elle impose toutefois dans le cadre de la culture d'entreprise de « qualité », tout comme Nelly, responsable du centre de formation interne dans le secteur de la propreté industrielle, qui évoque la conduite de changement qu'elle doit mener auprès des formateurs internes et envers lesquels elle use d'une stratégie « d'usage » d'une plateforme LMS permettant d'inciter à passer au numérique :

« De toute façon, ce ne sera pas finalisé mais ça aura été une porte dans le travail de validation, de transformation des mentalités aussi pour aller... pour aller vers le déploiement de cet outil-là. »,

E-formateur, entretien EF17 – Cursus Janvier 2015.

En cela, l'intégration d'une culture « apprenante » dans l'organisation s'inscrit dans les stratégies sociales des e-formateurs malgré les limites qu'ils rencontrent auprès de leurs collègues ou prestataires.

Toutefois, si certains stratégies *relatives* - telles que le « partage de connaissances » de Daniel - semble permettre un rapprochement vers une culture « d'organisation apprenante », toutes les stratégies *relatives* à la culture d'entreprise conduisent à un rééquilibrage des écosystèmes d'apprentissages de professionnalisation au numérique des e-formateurs.

6.2.6.5. Cultures d'entreprise et stratégies *relatives* vers un rééquilibrage des écosystèmes d'apprentissages de professionnalisation

En définitive, les stratégies *relatives* à la culture d'entreprise des e-formateurs tout comme les stratégies d'apprentissages (de dimensions *sociale*, *mise en pratique* ou *professionnalisante*) vis-à-vis des opportunités, contenus et contextes d'apprentissages, semblent se positionner comme des facteurs de rééquilibrage dans les écosystèmes d'apprentissages de professionnalisation. En effet, que les stratégies *relatives* se trouvent en *convergence* (culture de « réseaux » / stratégie de « partage de connaissances ») ou en *divergence* (culture « d'auto-apprentissage » / stratégie « de négociation d'identité professionnelle ») avec la culture d'entreprise perçue par l'e-formateur, elles y répondent afin de rétablir la stabilité d'un écosystème qui doit prendre en compte à la fois les contextes et enjeux organisationnels (dont la culture d'entreprise) mais également professionnels (enjeux de professionnalisation propres aux e-formateurs).

Mais si les stratégies *relatives* contribuent à l'écosystème, elles se renforcent par les stratégies d'apprentissages. En effet, au regard d'une culture d'entreprise de « réseaux », Daniel appuie sa stratégie *relative* de « partage de connaissances » par une stratégie d'apprentissage de « socialisation » auprès des formateurs internes, mais également de « négociation » de leurs scénarios ou de leurs « *feedback* ». Ces trois stratégies renforcent à la fois la culture d'entreprise de « réseaux » (de dimension *sociale*) via l'accompagnement des formateurs internes mais viennent également en support d'un enjeu organisationnel de capitalisation des compétences tout comme d'un enjeu professionnel de fédérer les formateurs internes au numérique (formation *blended learning*) via des espaces numériques (forum, plateforme, communautés).

En ce qui concerne Anne-Cécile, formatrice indépendante, la stratégie *relative* « d'auto-promotion » se positionne en convergence avec la culture d'entreprise de « service » (de dimension *mise en pratique*) tout en étant secondée par les stratégies d'apprentissages de dimension *sociale* telle que de « socialisation » (réseau professionnel étoffé), de dimension *mise en pratique* de « réflexivité » (entre pratiques de chef d'entreprise et cursus de formation suivis) ou encore de dimension *professionnalisante* comme la « formation/autoformation » (sur des sujets tels que l'effectuation, la formation digitale, le *mindmapping*,...) ou « d'évolution professionnelle » (par la sélection des clients ou des contacts susceptibles de lui proposer des missions). Ces stratégies rejoignent en conséquence sa culture d'entreprise de « service » mais aussi ses enjeux organisationnel comme professionnel de proposer ses services dans la formation numérique.

Enfin, dans le cas de Nelly, dont la stratégie *relative* de « négociation d'identité professionnelle » vient à l'encontre de la culture d'entreprise « d'auto-apprentissage », les stratégies d'apprentissages permettent de contrebalancer cette divergence par la « proximité » des concepteurs internes ou la « promotion » du projet *blended* auprès de cadres susceptibles d'exprimer des besoins de formation mixte (de dimension *sociale*) ou encore la « négociation » de formations telles que cursus *blended* ou une formation de rédaction *web* (de dimension *professionnalisante*).

Ces stratégies participent enfin à l'enjeu organisationnel de capitaliser savoirs et savoir-faire au sein de l'entreprise de type « entrepreneurial » mais également à l'enjeu professionnel de l'e-formatrice de rester l'interlocuteur unique sur des sujets de formation digitale. Par ce rééquilibrage via les stratégies *relatives* et d'apprentissages des e-formateurs, nous pensons que ces derniers s'inscrivent dans une « auto-direction » de leurs apprentissages de professionnalisation. Nous proposons dès lors de revenir dans cette dernière partie sur la professionnalisation des formateurs au numérique au regard de la construction de leur écosystème d'apprentissages, de l'influence et de l'intégration de la culture d'entreprise (y compris « apprenante ») et des stratégies des e-formateurs en tant que signes d'une « auto-professionnalisation ».

6.3. Discussion : L'auto-professionnalisation des formateurs au numérique

Notre recherche nous a amené à définir un certain nombre d'éléments afin de répondre à notre questionnement sur les opportunités et stratégies d'apprentissages de professionnalisation au numérique des formateurs. Nous avons notamment pu établir les contextes des e-formateurs organisationnels et professionnels, notamment au regard d'enjeux de professionnalisation des formateurs tant du point de vue de l'organisation (qui cherche à digitaliser la formation mais également à capitaliser l'expertise des formateurs via les outils numériques) que de celui du e-formateur (dont l'évolution vers le numérique lui est nécessaire afin de pérenniser son activité de formateur). Les opportunités telles qu'identifiées comme disponibles (ou manquantes) par ce dernier dans ses environnements de travail (activité *d'accompagnement* d'autres formateurs par exemple) font l'objet de diverses stratégies d'apprentissages afin de s'engager dans les opportunités (participer aux échanges entre participants du cursus, sélectionner des outils, des projets, des contacts,...), en créer de nouvelles (proposer une plateforme pour fédérer les formateurs internes, expérimenter un travail en binôme en contournant les consignes, faire créer un nouveau poste de formateur auprès des clients à l'international,...), voire les éviter (se désintéresser de participer aux interactions de son groupe d'apprenant en présentiel ou en virtuel).

Enfin, ces stratégies d'apprentissages qui créent et enrichissent des contenus participant à cette professionnalisation, autour du projet de formation *blended* (dans son ingénierie pédagogique et dans sa technologie) mais également du point de vue des connaissances « métier » (en informatique, juridique, médical,...). A ces éléments constituant la base de l'écosystème du e-formateur s'ajoutent la culture d'entreprise de l'organisation et de nouvelles stratégies en lien avec cette dernière ; stratégies qui s'inscrivent finalement comme un instrument de rééquilibrage des écosystèmes déstabilisés par une culture d'entreprise *dominante*, dans une démarche que nous qualifions « d'auto-professionnalisation ». Or, les écosystèmes d'apprentissages de professionnalisation au numérique associent éléments spécifiques au e-formateur dans leur individualité (contexte et enjeux professionnels, opportunités identifiées par le formateur, stratégies déployées, contenus d'apprentissages acquis) et dans leur collectivité (contexte organisationnel et culture d'entreprise, opportunités globales et environnements collectifs de travail : *formatif, organisationnel, professionnel*).

6.3.1. Construction d'un écosystème d'apprentissages de professionnalisation individuel dans des environnements de travail collectifs

Ainsi que nous l'avons évoqué, les éléments qui constituent l'écosystème d'apprentissages de professionnalisation au numérique dans leurs articulations d'influences (du contexte sur les opportunités, des stratégies sur les contenus, des contenus sur les opportunités, des stratégies sur les contextes,...) forment un écosystème personnalisé. Or, chaque e-formateur construit individuellement son écosystème d'apprentissages au sein des environnements collectifs de travail dans lesquels il évolue et qui évoluent avec lui. En cela, ces écosystèmes de professionnalisation au numérique s'écrivent dans la durée en fonction du parcours du formateur devenu e-formateur tout en se renouvelant en permanence du fait d'éléments contextuels favorables (le renfort d'un collègue sur la conception *e-learning*,...) ou contraignants (risque de rachat par une entreprise étrangère, temps limité pour mettre en place le projet *e-learning*,...) ainsi que dans les différentes opportunités perçues par l'e-formateur au sein de ses environnements.

De fait, la gestion de l'écosystème impose une démarche stratégique d'adaptation permanente de la part de l'e-formateur qui doit à la fois répondre aux enjeux organisationnels et à ses propres enjeux professionnels de professionnalisation au numérique et ce, en fonction de la marge de manœuvre dont il dispose dans ses activités organisationnelles, du périmètre d'activité de cette dernière (*international, national* ou *régional*) et de la culture d'entreprise *dominante* qui en régit les règles internes. La représentation des éléments intégrant l'écosystème propre à chaque e-formateur induisait un outil de représentation conçu à des fins d'intelligibilité de cette complexité individualisée. En conséquence, le schéma « d'écosystème d'apprentissages de professionnalisation » réalisé pour un premier e-formateur a permis l'usage à des fins heuristiques pour les quatre autres cas sélectionnés et analysés. Leur comparaison ainsi établie sur les cinq schémas confirme des éléments et des cultures distinctes impactant les écosystèmes, envers lesquelles les e-formateurs déploient des stratégies *relatives* convergentes ou divergentes. Les cinq cas représentés (dont quatre en annexe) ont ainsi été sélectionnés pour leur représentativité vis-à-vis du panel des e-formateurs, étant issus d'organisations de périmètre international, national et régional ainsi que de statut de formateur interne ou indépendant.

6.3.2. Influence et intégration de la culture d'entreprise

6.3.2.1. La culture d'entreprise - entre règles explicites et implicites

Les cultures d'entreprises décrites par les e-formateurs au travers de leurs discours induit des règles explicites comme implicites. La culture de « réseaux » instaure l'idée d'un partage des connaissances de manière biaisée, en mettant à la disposition des formateurs des espaces collaboratifs auxquels ces derniers se voient fortement incités à participer via l'accompagnement que l'e-formateur doit mener dans le cadre de ses activités de tutorat. La culture de « qualité » impose l'usage de procédures telles que la rédaction de scénarios pédagogiques mais implicitement, l'e-formateur doit négocier, voire exiger la collecte des scénarios pédagogiques auprès des formateurs internes ou prestataires. La culture du « service » induit l'idée de nouveaux dispositifs de formation *blended* dans le cadre d'une proposition de service (auprès des clients, des partenaires, des salariés) mais cela se traduit pour l'e-formateur par saisir l'opportunité de se positionner pour gérer ces nouveaux projets, notamment quand il se trouve dans une organisation de type professionnelle de périmètre international ou national dans laquelle il est en concurrence avec d'autres formateurs (internes ou externes). La culture « d'auto-apprentissage » est également ambivalente et si elle rejoint la culture de « réseaux » dans son approche d'apprentissage autonome, notamment via la socialisation, elle implique implicitement que les e-formateurs mettent à disposition de leurs collègues des outils et les incitent à expérimenter la formation à distance par eux-mêmes. Enfin, la culture « d'identité professionnelle » propose l'idée d'une valorisation des fonctions ou des activités au sein de l'organisation mais la promotion professionnelle, voire la reconnaissance même de la fonction de formateur interne, reste encore pour les e-formateurs à négocier auprès de leurs hiérarchies que ce soit pour les autres formateurs ou pour eux-mêmes.

En cela, les e-formateurs distinguent les règles explicites communes à l'organisation (les procédures servant à l'obtention ou au maintien d'une certification, les messages autour de la digitalisation de la formation et de l'apprentissage social) des règles implicites que les e-formateurs s'approprient ou renégocient en fonction de leurs enjeux et contraintes professionnelles mais également du type d'organisation dans laquelle ils travaillent.

6.3.2.2. La culture d'entreprise, une interprétation en fonction du type d'organisation

En l'occurrence, une culture d'entreprise telle que culture des « réseaux » ou celle de « l'auto-apprentissage » fait l'objet d'une perception différente entre des e-formateurs travaillant dans un contexte international ou dans un contexte de plus petite envergure. En l'occurrence, si les premiers interprètent la culture comme répondant à des enjeux d'apprentissages par la socialisation (échanger et s'appuyer sur un réseau d'experts internes ou externes, expérimenter de nouveaux outils de formation à distance), pour d'autres e-formateurs de statut indépendant ou dans des structures de périmètre national ou régional, ces deux cultures basées sur l'apprentissage social et d'expérience s'entendent comme un mode de valorisation de leur activité et de leur expertise en *blended learning* auprès de clients potentiels. Les autres cultures d'entreprises telles que celles de la « qualité » ou du « service » sont ainsi interprétées et renforcées dans un axe de maintien économique dans des entreprises de type entrepreneurial (écoles de formation professionnelle en ressources humaines, nouvelles technologies, infographie,...) quand la culture « d'identité professionnelle » est convenue dans ces types d'organisation comme une valorisation de l'appartenance à l'entreprise.

6.3.2.3. La culture d'entreprise, source de tension entre formateurs internes et e-formateurs

Ainsi, les cultures d'entreprise influencent la professionnalisation des e-formateurs en perturbant les écosystèmes d'apprentissages, notamment en créant des tensions au sein des organisations. Lorsque la culture d'entreprise se base sur l'invitation à l'apprentissage *autonome* de manière sous-jacente dans une incitation à la *socialisation* dans une culture de « réseaux » qu'accompagne l'e-formateur auprès des formateurs internes, ces derniers n'entendent le partage que dans une certaine limite afin de conserver leur expertise professionnelle. Ils répondent à cette contrainte de partage par des stratégies *d'évitement* (notamment de la transmission de scénarios pédagogiques), imposant à l'e-formateur de développer des stratégies en retour (en l'occurrence de « négociation »). Lorsque la culture d'entreprise s'appuie sur la libre *expérimentation* d'outils de formation à distance auprès des formateurs internes à l'international dans une démarche culturelle « d'auto-apprentissage », ceux-ci consentent à les intégrer dans leurs activités, notamment par le fait qu'ils sont accompagnés et que leurs activités se trouvent valorisées par l'e-formateur auprès de la hiérarchie.

En cela, si les cultures d'entreprise basées sur une culture d'organisation « apprenante » telles que la culture des « réseaux » ou « d'auto-apprentissage » sont portées par les e-formateurs, elles s'écrivent dans une institutionnalisation de son déploiement au sein de l'organisation. La culture d'entreprise est ainsi étendue dans toute l'organisation au travers d'outils et de moyens mis à disposition des salariés concernés, notamment auprès des formateurs internes qui bénéficient d'une conduite de changement menée par les e-formateurs. Toutefois, ces outils et moyens induisent de par leur démarche structurelle une institutionnalisation des apprentissages de professionnalisation pour les formateurs comme pour les e-formateurs, à qui l'on « impose » des plateformes informatiques ou des forums en fonction des usages attendus (dépôt des scénarios ou échanges techniques). Les cultures de « qualité » ou de « service » rejoignent ce constat où les processus et procédures s'imposent aux e-formateurs (et par voie de conséquence aux formateurs qui travaillent avec eux) afin dans le premier cas de prouver que les dispositifs de formation répondent aux normes prescrites (via la certification notamment) et dans le deuxième cas, de valoriser au travers des produits de formation une technicité dans la e-formation auprès de ses clients. Enfin, la culture « d'identité professionnelle » diffère dans cette institutionnalisation dans la mesure où la proposition d'un poste ou une valorisation d'activités en *blended learning* sont parfois présentées de manière informelle au formateur (un nouveau poste, en continuité ou encore négocié sur proposition de ce dernier, en fonction des parcours).

6.3.2.4. La culture d'entreprise, une intégration calculée entre avantages et risques

Ainsi que nous l'avons évoquée, l'intégration de la culture d'entreprise dans les activités du e-formateur peut présenter des désavantages, voire des risques plus importants que les opportunités d'apprentissages de professionnalisation qu'elle peut générer.

Ainsi, la culture d'entreprise présente un aspect facilitateur de leur professionnalisation (reconnaissance du statut professionnel par la hiérarchie, opportunités d'apprentissage autonome, mise en avant d'expertise auprès du réseau professionnel,...) tout autant que contraignant - voire même risqué dans la nécessité de maintenir le statut vis-à-vis des concurrents internes ou externes ou de promouvoir son expertise afin d'obtenir de nouveaux projets ou missions.

En conséquence, et toujours en fonction leur statut (formateur interne ou en prestation), de leur périmètre d'activité (international, national ou régional) ou encore de leur type d'entreprise (professionnelle, entrepreneuriale,...) les e-formateurs évaluent les risques de l'intégration de la culture d'entreprise « dominante » dans leur professionnalisation et affinent leurs stratégies *d'apprentissages* mais surtout leurs stratégies *relatives* à cette culture soit en *convergence*, soit en *divergence* (par une « négociation d'identité professionnelle », par de « l'autopromotion »,...) . Ils s'appuient pour ce faire sur des stratégies sociales (interactions avec la hiérarchie ou les collègues, sélection de contacts professionnels,...) non seulement afin d'appuyer leur promotion ou leur besoin de reconnaissance d'expertise mais également dans l'objectif de réévaluer en permanence ce risque autour de leur professionnalisation au regard de la culture d'entreprise.

6.3.2.5. La culture « d'organisation apprenante » - une culture transverse au sein des cultures d'entreprise « redéfinies » par les e-formateurs

Si les cultures d'entreprise intègrent une culture « apprenante » sous-jacente qui invitent à une autonomie dans les apprentissages des e-formateurs (mise à disposition d'espace d'échanges, opportunités de socialisation ou d'expérimentation,...), cette dernière n'est pas toujours perçue explicitement par ces derniers. D'une part, cette « culture d'apprentissage » organisationnelle (Marsick & Watkins, 2007, p. 29) portée par les organisations se présente comme étant facilitatrice des « rapports informels » et donc d'apprentissages (mises en contact, travaux de groupes, interactions autour d'un projet,...). Or, les e-formateurs voient dans ces opportunités sociales tantôt des outils d'institutionnalisation des apprentissages (par la contrainte de contribution dans des outils prédéfinis selon leurs usages tels que les plateformes ou les forums techniques), tantôt des moyens sociaux de valorisation de ces mêmes outils auprès de formateurs internes qu'ils accompagnent (en communiquant auprès des formateurs en créant de nouveaux espaces d'échanges en présentiel ou en ligne).

Or, ces espaces et outils de communication, issus de cette démarche de facilitation des échanges informels, sont également interprétés par les e-formateurs comme des moyens de valorisation de leurs activités en formation *blended learning* auprès de clients potentiels ou de contacts professionnels (via les réseaux sociaux ou lors de rencontres de pairs issus d'autres entreprises).

Ainsi, en fonction des enjeux de leurs organisations (capitaliser les connaissances pédagogiques, digitaliser la formation), de leurs propres enjeux (fédérer les formateurs internes autour du numérique, assoir leur fonction de chef de projet et/ou leur rôle d'accompagnant) et de la perception de leur culture d'entreprise, les e-formateurs redéfinissent la culture « apprenante » en agissant sur ces « cadres objectivés » de transmission de connaissances (Argyris & Schön, 2002, p. 28) que représentent les artefacts de communautés et de ressources à partager (documents projets, ressources pédagogiques, modes opératoires, outils et espaces de communication,...) et ce, malgré la résistance qu'opposent formateurs internes ou prestataires à s'y engager. Cette culture d'entreprise et son approche d'apprentissage autonome telle qu'intégrées par l'e-formateur s'inscrivent dès lors comme un système social normalisé (par les règles, rites ou pratiques organisationnelles) qui supportent- en servant de cadre - mais aussi perturbent l'écosystème d'apprentissages de professionnalisation dans son individualité. Les stratégies issues des environnements de travail jouent alors un rôle de rééquilibrage de l'écosystème dans leurs réponses aux opportunités et à la culture d'entreprise et deviennent en cela des signes de l'auto-professionnalisation des formateurs au numérique.

6.3.3. Les stratégies, signes d'auto-professionnalisation des e-formateurs

6.3.3.1. Des stratégies qui se lient au travers des trois environnements de travail

Notre analyse nous permet d'établir trois types de stratégies déployées par les e-formateurs (*d'apprentissages*, voire *négatives* par rapport aux opportunités ou encore relatives au regard de la culture d'entreprise). Au regard des stratégies *relatives* (de partage de connaissances, d'amélioration des processus, d'autopromotion et de négociation de l'identité professionnelle) et d'apprentissages (de socialisation, de réflexivité, de formation/autoformation,...), telles qu'évoquées chez les e-formateurs, qui émanent des dimensions tantôt sociale, mise en pratique et professionnalisante, nous identifions que ces derniers investissent ces trois dimensions en fonction de la réponse qu'ils souhaitent apporter à la culture d'entreprise, les contextes, enjeux et opportunités en regard et qui génèrent des contenus d'apprentissages favorisant leur professionnalisation (connaissances en ingénierie, en pédagogie, en technologie mais également « métier »).

Par ailleurs, si nous avons relevé dans l'analyse des écosystèmes des stratégies relatives dans l'environnement organisationnel en convergence ou en divergence avec la culture d'entreprise, secondées par des stratégies d'apprentissages qui renforçaient les premières (« socialisation » auprès des cadres pour renforcer la « négociation d'identité professionnelle » par exemple), certaines stratégies d'apprentissages dans les environnements formatifs ou professionnels influencent également l'écosystème (telle que la stratégie de « sélection » dans des échanges avec les participants du cursus *blended* sur les thématiques du projet à mener ou encore de « sélection » des entreprises à visiter sur des thématiques de « pédagogie innovante »). En cela, les stratégies d'apprentissages, issues des environnements de travail (formatif, professionnel ou organisationnel) qu'elles renforcent ou semblent indépendantes à la stratégie relative dominante, se lient de manière transverse aux environnements, voire se consolident entre-elles.

6.3.3.2. Des stratégies qui se (re)configurent pour répondre aux opportunités, contraintes et à la culture d'entreprise

Lorsque des e-formateurs accompagnant les formateurs internes les forment ou les incitent à expérimenter de nouvelles modalités pédagogiques en ligne (dans une démarche stratégique de « socialisation » ou « d'expérimentation »), qu'ils complètent en y associant des stratégies *relatives* telles qu'un « partage de connaissances » ou une demande de reconnaissance du statut de formateur en ligne auprès de leur hiérarchie commune, ces stratégies se consolident en définitive entre-elles afin de contribuer également à l'équilibre de l'écosystème d'apprentissages de professionnalisation. En cela, nous observons une consolidation entre la réponse opportunités/stratégies d'apprentissages (par l'expérimentation, la sélection, la négociation, la socialisation,...) et la réponse culture d'entreprise/stratégie *relative* (partage de connaissances, négociation identité professionnelle).

Or, à ces deux réponses s'ajoute une troisième, celle d'une réponse opportunité/stratégie *négative* dans la « sélection » de certains formateurs jugés plus à même de s'investir dans les propositions d'apprentissages offertes par les e-formateurs au détriment d'autres formateurs, d'où une stratégie de rejet qui revêt un sens « négatif ». Or, si ces trois types de stratégies offrent à l'écosystème une certaine stabilité, elles se reconfigurent également au fil des changements de ce dernier.

En effet, toute nouvelle opportunité (arrivée d'une personne dans l'équipe de formateurs) ou contrainte contextuelle (réorganisation interne des services, suppression de budget, réduction des délais du projet *blended*, concurrence avec un autre chef de projet,...) induit une reconsidération des stratégies en place dans leur maintien ou leur évolution (nouvelle stratégie de socialisation avec le chef de projet concurrent afin des fins d'apprentissages et de visibilité des projets *blended*, stratégie de négociation avec la hiérarchie afin de limiter une réduction de budget pour la formation *e-learning* pouvant mettre en péril le projet, voire même le poste du e-formateur, etc...). Les stratégies (*d'apprentissages, relatives, négatives*) qui s'adaptent et se reconfigurent se définissent dès lors comme un mode de pilotage de « l'auto-professionnalisation » des e-formateurs.

6.3.3.3. Des stratégies qui pilotent l'auto-professionnalisation au numérique

En soi, les stratégies des e-formateurs (*d'apprentissages, relatives ou négatives*) se présentent comme les signes d'une auto-direction des e-formateurs dans leurs apprentissages de professionnalisation. Si cette « auto-direction » des apprentissages s'identifie au concept de « *Self-directed learning* » tel que défini par Brockett et Hiemstra, (1991) comme « la capacité ou volonté du sujet d'assumer la responsabilité de ses apprentissages » (Carré, Moisan, & Poisson, 2010, p. 119), les stratégies qui y concourent s'inscrivent spécifiquement dans une « auto-professionnalisation » active se distinguant d'une professionnalisation « souhaitée » ou « possible » à la formation numérique.

De plus, ces stratégies de professionnalisation que les e-formateurs développent ou reconfigurent dans le cadre de leurs écosystèmes respectifs contribuent mais aussi révèlent cette auto-professionnalisation. En effet, l'analyse des stratégies déployées en réponse aux opportunités ou à une culture d'entreprise permettent d'identifier la manière dont les e-formateurs construisent leur professionnalisation au travers de leur écosystème individuel. Au-delà de la notion de rééquilibrage par les stratégies *d'apprentissages* et stratégies *relatives* de l'écosystème de professionnalisation, celles-ci donnent à voir comment les e-formateurs s'engagent dans certaines opportunités, se mettent en avant, effectuent des choix, prennent des décisions, renforcent ou s'éloignent d'une culture d'entreprise perçue, intègrent une culture « apprenante » sous-jacente,..., en fonction d'une mouvance permanente de leurs environnements de travail collectifs et d'un enjeu tant individuel qu'organisationnel de professionnalisation au numérique.

Par le développement de ces stratégies et leur cohérence (en réponse aux opportunités ou à la culture d'entreprise ou en consolidation entre-elles), les e-formateurs pilotent leur propre professionnalisation au numérique, intégrant par là-même une démarche « d'auto-professionnalisation » par la recherche permanente d'un équilibre dans leurs écosystèmes d'apprentissages au numérique. Toutefois, si cette démarche d'auto-professionnalisation impacte les contenus d'apprentissages individuels des e-formateurs, elle influence d'autant les apprentissages collectifs au sein de leurs environnements de travail.

6.3.4. L'auto-professionnalisation et son influence sur les apprentissages collectifs

En définitive, le concept d'auto-professionnalisation s'inscrit dans notre thèse autour des écosystèmes d'apprentissages individuels au numérique au sein d'environnements de travail collectifs des e-formateurs. En cela, nous pensons qu'au regard d'un « phénomène collectif » où l'intégration d'une nouvelle compétence influence les apprentissages organisationnels (Kœnig, 2006, p. 297), les contenus d'apprentissages de professionnalisation individuels sont porteurs de nouveaux apprentissages impactant les apprentissages collectifs.

Or, si de par « l'auto-professionnalisation » au numérique, de nouvelles connaissances, compétences ou pratiques en e-formation perturbent les apprentissages collectifs (les formateurs ou experts internes ou externes doivent s'adapter aux recommandations, processus ou outils que les e-formateurs leur proposent, voire leur imposent), les écosystèmes individuels dans leurs composantes influencent les apprentissages organisationnels. En effet, les éléments des écosystèmes individuels (contextes, opportunités, stratégies, contenus) s'influencent entre eux tout autant qu'ils impactent les contextes et opportunités d'apprentissages collectifs. D'une part, les stratégies individuelles font évoluer les contextes, notamment organisationnel de manière individuelle (nouveaux projets *blended* confiés,...) mais également collective (reconnaissance du statut de formateur et d'e-formateur par les hiérarchies, amélioration de la qualité des formations vis-à-vis d'une certification,...). D'autre part, les contenus d'apprentissages des e-formateurs (en ingénierie, pédagogie et technologie) dans la formation digitale ouvrent à de nouvelles opportunités individuelles (les e-formateurs ont accès à de nouveaux projets, à de nouveaux contenus, à de nouvelles interactions avec des experts,...), comme collectives (les formateurs internes bénéficient de l'accompagnement des e-formateurs, intègrent de nouvelles activités en e-formation dans l'organisation, s'approprient de nouveaux outils,...).

Enfin, l'auto-professionnalisation des e-formateurs au numérique contribue à une démarche de professionnalisation collective (des formateurs, des experts,...) lesquels, en fonction d'une construction individuelle de leur propre écosystème d'apprentissages influencent à leur tour les contextes, opportunités et contenus d'apprentissages collectifs dans leurs environnements de travail respectifs.

Toutefois, si l'on considère la manière dont les formateurs internes ou prestataires sont évoqués par les e-formateurs comme un groupe, voire une identité professionnelle, ce concept d'auto-professionnalisation au numérique et son influence sur le collectif pourrait aussi se penser autour de stratégies collectives (comme celles de chercher à se soustraire à la capitalisation des connaissances par exemple) et d'apprentissages organisationnels (au regard desquels les apprentissages individuels ou de groupe impactent le collectif), à comparer en termes d'écosystèmes à cette auto-professionnalisation individualisée dans une perspective de recherche complémentaire à laquelle nous faisons référence dans notre conclusion.

Conclusion

Conclusion : entre opportunités et stratégies d'apprentissages, « l'auto-professionnalisation » des formateurs à l'ère du numérique dans les organisations

Nous proposons dans cette conclusion de revenir sur les éléments significatifs développés dans notre thèse. Dans un premier temps, un rappel de la problématique introduit le questionnement initial sur lequel les différents chapitres sont articulés : la digitalisation de la formation organisationnelle (introduction), la formation professionnelle et le métier de formateur interne (chapitre un), les théories mobilisées autour des enjeux, opportunités et stratégies d'apprentissages dans les organisations (chapitre deux), la présentation de l'étude de cas et de la méthodologie de recueil et d'analyse (chapitre trois), les contextes et typologies des formateurs (chapitre quatre), les opportunités et stratégies dans les environnements de travail (chapitre cinq) et enfin la discussion sur les écosystèmes d'apprentissages de professionnalisation (chapitre six). L'évocation de la problématique et l'étude de cas permet notamment d'évoquer la constitution du panel ainsi que sur la méthodologie utilisée dans le recueil et l'analyse des données.

Dans un deuxième temps sont présentés les résultats significatifs de notre thèse (contextes, représentations de la fonction, opportunités et stratégies) dans leur catégorisation (environnements, dimensions) jusqu'à la construction d'un écosystème d'apprentissages de professionnalisation au numérique.

Nous évoquons dans un troisième temps les apports et la globalisation des outils conceptuels construits pour notre thèse (questionnements de recherche, catégories de données et écosystèmes de professionnalisation), des outils de représentations utilisés (schémas, cartes heuristiques, tableaux) et des outils logiciels (de carte heuristique et d'aide à la retranscription). Nous concluons enfin notre recherche sur une perspective individuelle et collective des écosystèmes d'apprentissages de professionnalisation au numérique.

La problématique des apprentissages de professionnalisation au numérique des formateurs dans les organisations

Au regard des nouvelles technologies, de nouveaux services (banque en ligne, réseaux d'échanges avec les clients, experts ou partenaires,..) ainsi que de nouveaux modes de travail nomades (télétravail, outils de communication à distance, formation en ligne,..) apparaissent dans les organisations. Les formateurs de ces organisations (internes ou prestataires) se voient dès lors contraints de faire évoluer leurs pratiques (gestion de projets de formation *e-learning* ou *blended*, tutorat à distance,..) et leurs apprentissages (en pédagogie, en ingénierie et en technologie) afin de se professionnaliser au numérique et de répondre aux enjeux organisationnels de capitalisation des savoirs et de digitalisation de la formation interne.

Notre thèse interroge les apprentissages de ces formateurs d'adultes dans les organisations en termes organisationnels et sociaux, dans les opportunités qu'ils identifient et les stratégies qu'ils mettent en place, notamment vis-à-vis d'une culture d'entreprise, voire d'une culture d'organisation « apprenante » que les entreprises proposent à leurs salariés.

Notre panel de dix-huit formateurs, issus d'organisations différentes, inscrits dans une même formation certifiante entre 2013 et 2016 de Chef de projet *blended* nous a permis de recueillir des données riches et diversifiées. Dans le cadre d'interviews enregistrées puis retranscrites, ceux que nous dénommons « e-formateurs » s'expriment sur leurs contextes (contraintes, enjeux, parcours, pratiques, ...) mais également sur leurs apprentissages (préalables, en cours, attendus,...), au moment où ils participent au cursus de formation *blended*.

Nous nous sommes inspirés pour notre méthodologie de recueil et d'analyse à celle spécifique à l'étude de cas (Albarello, 2011) ainsi qu'à celle des données qualitatives (Miles & Huberman, 2003). Tout d'abord, l'approche par étude de cas a permis de focaliser notre recueil sur des groupes de formateurs hétérogènes ayant un critère commun de formation certifiante à la techno-pédagogie tout comme les cadres conceptuels ont recentré l'analyse des données autour de la question de recherche initiale de professionnalisation des formateurs au numérique selon deux approches : d'une part, une tension entre enjeux organisationnels à la digitalisation de la formation et enjeux professionnels des formateurs de s'adapter au marché de la formation digitale et d'autre part, les opportunités et stratégies d'apprentissages dans leurs contextes dans leurs environnements de travail.

Mais si nous avons pour contrainte de recueillir des données liées aux contextes et aux apprentissages de professionnalisation au numérique auprès de formateurs issus de différentes organisations à des fins d'analyse comparatives, peu de dispositifs de formation répondaient à ces exigences. Par ailleurs, il nous semblait nécessaire d'interviewer les formateurs en dehors de leurs organisations respectives afin de faciliter leur prise de parole. En cela, nous confirmons que le protocole de méthodologie de récolte et d'analyse de données fait l'objet d'une stratégie, tant en amont dans la recherche d'un terrain en adéquation avec la problématique de travail, nécessitant une réflexion préalable (pertinence du panel, posture du chercheur, identification des cadres conceptuels, formulation des questions d'entretien,...) qu'en aval dans la catégorisation des données.

Catégorisation des données et résultats significatifs

Notre catégorisation des données s'est effectuée sur un mode inductif, inspiré de la « *grounded theory* » (Glaser & Strass, 1995, p. 13). Des mots-clés ont été identifiés lors de l'analyse des données, générant des catégories (opportunités, stratégies, social, situationnel, organisationnel, cursus,...), associés à des variables (personnel, professionnel, du formateur, des participants,...) regroupés dans des catégories supérieures (apprentissage, enjeux,...). Toutefois, il nous est rapidement apparu que les catégories et sous-catégories étaient nombreuses et qu'en voulant tendre à l'exhaustivité, nous nous perdions dans une déclinaison qui ne servirait pas notre recherche. En cela, nous avons repensé notre catégorisation autour de cinq thématiques principales (contextes, enjeux, pratiques, opportunités et stratégies d'apprentissages), inhérentes aux environnements de travail (*formatif, organisationnel et professionnel*) des e-formateurs, que nous avons ensuite reporté dans l'outil SONAL (Alber, 2009) afin de faciliter la retranscription et la recherche dans les verbatims introduites sous forme de fichiers audio.

Sur la base de cette catégorisation en lien avec les extraits des verbatims concernés, diverses cartes heuristiques relatives aux catégories principales ont été produites afin de favoriser la visualisation et la comparaison des données. Une carte a ainsi été élaborée pour chaque e-formateur afin de visualiser la présence des discours selon les cinq éléments définis par environnement de travail, d'abord à la main puis à l'aide d'un logiciel permettant de les présenter et de tester des regroupements thématiques.

Ces cartes mentales individuelles ont ensuite servi de base à des cartes pour chaque catégorie (contextes, opportunités,...), donnant une « image » globale des éléments de discours du panel des e-formateurs et facilitant l'identification de thématiques transverses. Nous avons ainsi pu définir que les contextes de travail, en l'occurrence organisationnels, se distinguaient selon leur périmètre (*international, national* ou *régional*) au regard de types d'organisations (*mécaniste, professionnelle* ou *entrepreneuriale*) et que les formateurs évoquaient des représentations de leurs fonction de formateur et d'e-formateur selon trois dimensions (*sociale, d'ingénierie* et *technologique*), en fonction de leurs enjeux et pratiques professionnelles dans et en dehors de leur environnement organisationnel. Les opportunités et stratégies d'apprentissages ont ensuite fait l'objet de cartes heuristiques faisant apparaître une nouvelle typologie au sein de trois dimensions (*sociale, mise en pratique* et *professionnalisante*). La rédaction de la présentation des données (chapitres quatre et cinq) s'est enfin appuyée sur ces cartes (individuelles et thématiques), se structurant autour des dimensions et typologies identifiées. Par contre, la définition des cultures d'entreprise et d'une typologie des stratégies (d'apprentissages, relatives ou négative) s'est révélée au travers de tableaux (permettant d'y intégrer du texte) et de schémas tels que les écosystèmes (répondant à un besoin d'établir des liens d'influence entre les éléments de professionnalisation).

La présentation des données s'est effectuée en deux temps, en lien avec notre question de recherche sur la professionnalisation des formateurs au numérique. En premier lieu, la présentation de leurs contextes professionnels et de leurs parcours jusqu'aux postes qu'ils occupent dans leur organisation au moment du recueil des données fait ressortir des résultats significatifs, catégorisés à leur tour selon trois thématiques (contextes, parcours et représentation du « métier »). Il apparaît lors de l'analyse des contextes une diversité dans les secteurs d'activités des organisations des e-formateurs (industrie, médical, télécommunication, environnement, informatique,.. mais surtout une forte présence en éducation ou formation professionnelle), ce qui renforce l'idée d'une volonté globale des organisations et institutions de digitaliser la formation et de professionnaliser leurs formateurs au numérique, notamment en fonction d'une incertitude des recruteurs vis-à-vis des compétences numériques des formateurs.

En parallèle, les parcours professionnels des e-formateurs démontrent une professionnalisation vers le numérique en deux étapes, d'un métier d'origine (informaticien, pharmacien, psychologue, RH,...) à la pédagogie, puis d'un poste de formateur à celui d'e-formateur. Or, le parcours initial du métier à la pédagogie fait ressortir l'importance du métier « d'origine ». En effet, les formateurs évoluent vers la pédagogie en fonction de trois atouts (les *connaissances* – en psychologie du travail, les *compétences* – en informatique, la *provenance* – poste d'RH à la maison-mère) que leurs organisations ont détectés ou qu'ils ont su mettre en valeur, ou encore lors de changements professionnels (réaffectation de poste ou offre d'enseignement). Leur entrée en « e-pédagogie » s'associe quant-à-elle à une évolution du poste de formateur interne (s'appuyant sur des compétences complémentaires, un souhait de développer des projets numériques ou une nouvelle mission) à une création de poste d'e-formateur (poste « surprise » ou « limité » dans le temps), voire à une proposition de service des formateurs indépendants (afin de retrouver un emploi, intégrer un secteur, obtenir des missions). L'analyse fait ainsi état de parcours professionnels (vers la formation ou la e-formation) relatifs soit à des créations ou à des évolutions de poste proposées par les organisations, soit sollicitées par les formateurs (internes ou indépendants), mais circonscrites aux périmètres d'activités de leurs organisations (*international*, *national* ou *régional*), déterminant ainsi leur marge de manœuvre professionnelle en fonction de structures organisationnelles de type « mécaniste », « professionnelle », ou « entrepreneuriale » (Mintzberg, 1990, p. 199). Or, si les e-formateurs décrivent leurs parcours professionnels en amont du poste qu'ils occupent, ils se représentent leurs fonctions de formateur ou d'e-formateurs selon trois dimensions (*sociale*, *ingénierie*, *technologie*). Pourtant, la fonction d'e-formateur s'avère plus riche que celle de formateur selon l'analyse de leurs discours.

Tout d'abord, la fonction de formateur s'inscrit dans trois représentations. Elle signifie tout d'abord une dimension *sociale* : le formateur est « tuteur » (il accompagne ses collègues ou des étudiants) - ou « transmetteur de savoirs » (il transmet de manière ascendante des savoirs techniques ou « métier »). Dans une dimension *d'ingénierie pédagogique*, le formateur est « ingénieur-animateur » (il participe à la conception pédagogique mais n'anime pas de formation en présentiel) ou « concepteur-administrateur » (il organise les dispositifs, gère les équipes et les contenus). Or, à ces deux dimensions (*sociale* et *ingénierie*) s'ajoute celle de la dimension *technologique* dans la représentation de la fonction d'e-formateur.

Sa fonction revêt alors cinq formes différentes : celles du e-formateur « accompagnateur » ou « animateur de communauté » dans la dimension *sociale*, du e-formateur « adaptateur » (des contenus ou de la durée du cursus) dans la dimension *ingénierie pédagogique* et enfin e-formateur « utilisateur » ou « testeurs » (outils, supports numériques) dans la dimension *technologique*.

Au regard de la fonction de formateur, cette richesse de représentations de celle d'e-formateur appelle à des remarques. Selon les discours analysés, la fonction d'e-formateur est propice à développer des nouvelles compétences sociales (notamment dans la conduite du changement de leurs collègues formateurs internes) mais également autour des outils numériques (qui constituent en l'occurrence des objets de socialisation, de réflexivité et d'expérimentation). L'e-formateur y voit une opportunité d'évolution de ses compétences pédagogiques au regard de dispositifs plus complexes (devant associer présentiel et distanciel), une attente plus importante des organisations à digitaliser la formation (certaines organisations imposent des délais courts dans la transformation de contenus pédagogiques ou font face à des enjeux de survie économique), des contextes plus favorables à la conduite de projets de formation *blended* (création ou évolution de postes, budgets et équipes dédiés, périmètre de diffusion large, voire dans plusieurs langues,...) et enfin à une autonomie dans leurs projets de formation *blended*, notamment dans les organisations de type « professionnelles » ou « entrepreneuriales » (*ibid.*, p. 199). Or, si l'environnement *organisationnel* incite à la digitalisation de la formation en ouvrant à des opportunités de professionnalisation au numérique pour les e-formateurs, d'autres opportunités d'apprentissages s'inscrivent au travers de leurs environnements professionnels et formatifs.

En l'occurrence, l'analyse des opportunités et des stratégies d'apprentissages dans les trois environnements (formatif, organisationnel et professionnel) fait apparaître trois dimensions majeures (sociale, mise en pratique et professionnalisante). La dimension *sociale* représente les opportunités et stratégies axés sur l'accompagnement et la socialisation (entre pairs, collègues, apprenants du cursus,...). La dimension *mise en pratique* induit la réflexivité (en ingénierie pédagogique, sur les pratiques,...) et l'expérimentation (des modalités du cursus *blended*, des outils numériques,...) et enfin la dimension *professionnalisante*, la formation/autoformation (contenus « métiers », technologiques,...) et l'évolution professionnelle des e-formateurs (nouveau poste, nouvelles activités,...).

Or, chaque environnement de travail se distingue par les opportunités qu'il offre aux e-formateurs et les contraintes que ces derniers révèlent dans leurs discours. L'environnement *formatif*, représenté dans la participation des e-formateurs au cursus commun de formation de chef de projet *blended*, offre des opportunités d'apprentissages au-delà d'un « simple » accompagnement du formateur du cursus dans la conduite de projet *blended* que les participants doivent mettre en place dans leurs organisations. En permettant aux participants d'échanger autour de leurs projets respectifs (sous différentes formes, en virtuel ou présentiel) et en autorisant l'expérimentation de la réalisation d'un module *blended* via l'usage d'outils auteurs ou de plateformes LMS, l'environnement *formatif* favorise les opportunités d'apprentissages des e-formateurs mais ces derniers sont soumis à des contraintes ne leur permettant pas d'en profiter pleinement (groupe de participants trop réduit ou ayant des attentes ou un niveau de connaissances différents, temporalité de réalisation du projet différent de celle du cursus,...). Or, vis-à-vis de ces difficultés d'accès aux opportunités d'apprentissages, les e-formateurs développent des stratégies en retour, par *sélection* dans l'accompagnement du formateur du cursus, dans les thématiques d'échanges autour des projets), par *comparaison* des pratiques pédagogiques en e-formation), par *adaptation* des contenus ou modalités de formation à leurs attentes, ou encore par *valorisation* des connaissances acquises dans leurs environnements organisationnel ou professionnel.

L'environnement *organisationnel* suggère différentes opportunités d'apprentissages au travers du statut de formateur *blended*, notamment dans les activités liées à la e-formation et à la mise en place du projet de dispositif de formation mixte (présentiel/distanciel). Or, les activités inhérentes au poste de chef de projet *blended* confèrent au e-formateur un statut « social » auprès de leurs hiérarchies et collègues de travail qui ouvre à des opportunités d'apprentissages (*accompagnement* des autres formateurs sur les outils ou l'ingénierie technico-pédagogique, *expérimentation* d'outils numériques en formation et communication, *évolution professionnelle* par de nouvelles activités en e-formation,...). Au regard de ces opportunités dans l'environnement *organisationnel*, les e-formateurs répondent par des stratégies d'apprentissages de *proximité* dans l'accompagnement de concepteurs internes, *d'usage* d'une plateforme LMS afin de fédérer les formateur autour d'une communauté, de *négociation* afin de valoriser les formateurs internes, ou encore *d'innovation* en se positionnant sur des projets potentiellement « novateurs ».

Enfin l'environnement *professionnel* ouvre à des opportunités d'apprentissages autour du réseautage. Les éditeurs ou pairs, rencontrés en dehors de l'organisation des e-formateurs invitent à une *socialisation* via des échanges autour du numérique dans la formation ou à *l'expérimentation* d'outils techno-pédagogiques (plateformes LMS, communautés en ligne,...). Le réseau professionnel permet également des opportunités d'apprentissages *d'évolution professionnelle* dans l'identification de profils techniques auxquels sont proposés des postes pédagogiques. Vis-à-vis de ces opportunités, les e-formateurs usent de stratégies *d'accompagnement* par les pairs, de *sélection* de contacts sur les réseaux sociaux, *d'expérimentation* d'outils de tutorat à distance ou encore de *valorisation* par une certification externe des activités en e-formation.

En définitive, dans les trois environnements (*formatif, organisationnel et professionnel*), les e-formateurs identifient un certain nombre d'opportunités d'apprentissages sur les trois dimensions (*sociale, mise en pratique et professionnalisante*) au regard desquelles ils adoptent des stratégies afin d'accéder à ces opportunités en tout ou partie (par socialisation, expérimentation, sélection,...) ou en développer de nouvelles (positionnement projets « novateurs », proposition poste dédié en e-formation,...). Or, ces stratégies contribuent à des contenus de professionnalisation (en pédagogie, ingénierie et technologie) qui elles-mêmes influencent les contextes dans lesquels se sont développées les opportunités d'apprentissages, notamment par la création de nouvelles activités en e-formation. Ce sont en fait tous ces éléments (contextes, enjeux organisationnels et professionnels, opportunités et stratégies d'apprentissages, contenus) qui s'inscrivent dans un écosystème d'apprentissages de professionnalisation des formateurs au numérique.

Ainsi, en fonction de ses contextes, parcours, enjeux, opportunités, stratégies et contenus d'apprentissages, chaque e-formateur développe son propre écosystème d'apprentissage mais son contexte organisationnel lui impose un élément complémentaire dont il doit tenir compte : une culture d'entreprise identifiée sous cinq thématiques (réseaux, qualité, service, auto-apprentissage et identité professionnelle). Or, cette culture d'entreprise qui influe sur l'écosystème se voit rééquilibrée par l'une des quatre stratégies *relative* que l'e-formateur développe en convergence ou divergence avec elle (partage de connaissances, amélioration des processus, autopromotion et négociation d'identité professionnelle).

En cela, nous constatons que selon les e-formateurs, les stratégies *relatives* ne viennent pas systématiquement renforcer la culture identifiée au sein de l'organisation (comme la stratégie de « partage de connaissances » qui répond à une culture de « réseaux » qui favorise les échanges dans l'organisation) mais s'en éloignent pour certains (comme la « négociation d'une identité professionnelle » dans une culture d'entreprise relevant de « l'auto-apprentissage » où l'expérimentation d'outils de formation en ligne est proposé aux formateurs internes mais non valorisée). En conséquence, la culture d'entreprise, qui fait partie du contexte organisationnel du e-formateur devient un élément participant au déséquilibre de l'écosystème que la stratégie *relative*, secondée par les stratégies *d'apprentissages*, tente de rééquilibrer.

Enfin, un parallèle est effectué entre ces cultures d'entreprise et la culture d'organisation « apprenante » où l'aspect social est mis en avant par les organisations afin d'aider leurs salariés à intégrer de nouveaux apprentissages en les incitant à une démarche d'apprentissage autonome et informel (Marsick & Watkins, 2007, p. 32), sous couvert de capitaliser les savoirs et expertises, notamment ceux des formateurs internes. Nous avons établi que cette démarche sociale était présente dans chaque culture d'entreprise (dans des opportunités de *socialisation* avec les formateurs internes dans la culture de « réseaux » ou encore des opportunités *d'accompagnement* de deux concepteurs internes dans la culture « d'identité professionnelle »). En conséquence, nous pouvons avancer que chaque écosystème intègre un aspect social lié à des éléments issus d'une culture d'entreprise « apprenante » en fonction du contexte organisationnel de chaque e-formateur. Enfin, nous pensons que ce concept d'écosystème d'apprentissages de professionnalisation peut être travaillé dans d'autres contextes organisationnels selon des focales différentes.

Apport et globalisation des outils conceptuels et de représentation

Les outils entièrement construits à des fins d'analyse de l'étude de cas des e-formateurs se sont révélés être de deux ordres : des outils conceptuels (de catégorisation des données, de problématisation tel que l'écosystème) et des outils de représentation (d'intelligibilité au travers de schémas, cartes ou tableaux). En complément, deux outils logiciels ont été utilisés afin d'aider à la représentation des données (logiciel de cartes heuristiques FREEMIND) ainsi qu'à leur retranscription (logiciel SONAL).

Les outils conceptuels, autour de l'étude de cas des e-formateurs se sont montrés particulièrement utiles pour la conception du guide d'entretien des interviews, basé sur la problématique de recherche, tout comme la construction des catégories de données puis d'un écosystème d'apprentissages de professionnalisation a facilité la compréhension des liens d'influence entre les différents éléments issus de leurs discours. Les outils de représentations (tels que les schémas des opportunités par environnement de travail, les cartes heuristiques individuelles ou collectives des e-formateurs ou encore les tableaux des stratégies d'apprentissages, ont permis d'effectuer une synthèse des données analysées, catégorisées puis présentées dans les chapitres de la thèse.

Toutefois, si les outils conceptuels sont spécifiques au panel des e-formateurs et à notre question de recherche sur la professionnalisation des formateurs au numérique dans les espaces de travail, nous avançons qu'ils pourraient être utilisés dans d'autres contextes de travail en tant qu'outils d'intelligibilité. En effet, les catégories telles que les environnements (*formatif, organisationnel et professionnel*) comme les dimensions identifiées (*sociale, mise en pratique et professionnalisante*) pourraient s'inscrire dans des recherches sur les apprentissages de professionnalisation au sein d'autres métiers (informaticiens, comptables, secrétaires, ingénieurs,...) également impactés par les enjeux organisationnels de capitalisation des connaissances et de digitalisation des données.

De même, les outils de représentation développés (cartes heuristiques, schémas, tableaux) et les logiciels utilisés (outil de cartes heuristiques FREEMIND, outil de retranscription SONAL) qui ont aidé à la conceptualisation, l'identification, le regroupement, l'extraction et la présentation des données, pourraient être utilisés en tant qu'outils dans leur usage - et non dans leurs résultats -, sur d'autres études de cas. Toutefois, ces outils d'intelligibilité font partie du processus de la recherche et restent soumis aux attentes, contraintes, essais, expériences et appétences du chercheur. En outre, leur acquisition en termes d'apprentissages n'est pas neutre. La technique des cartes heuristiques comme l'utilisation optimale du logiciel de retranscription requièrent un temps de maîtrise, pouvant amener le chercheur à sélectionner d'autres outils qu'il pense plus adaptés dans le cadre de sa recherche. Enfin, nous pensons que les données présentées sous forme de schémas synthétiques au fil de la thèse (les opportunités d'apprentissages des e-formateurs dans chaque environnement de travail par exemple) sont autant au service des lecteurs de la thèse (afin de faciliter l'ancrage mémoriel) qu'à celui du chercheur (afin de condenser les éléments analysés).

Or, si les outils construits ou utilisés peuvent être généralisés dans d'autres contextes, la problématique de notre thèse s'inscrit également dans une perspective de recherche complémentaire.

Perspective de recherche

Les apprentissages des e-formateurs ont été étudiés dans cette thèse selon une focale d'apprentissages individuels de professionnalisation dans leurs trois environnements de travail. Or, par leurs opportunités (*d'accompagnement* de formateurs internes par exemple) comme par leurs stratégies d'apprentissages (de *socialisation* par échange avec les autres participants sur les projets *blended*, de *négociation* d'un nouveau poste *blended learning*, *d'expérimentation* d'outils ou de modalités à distance,...), ils influencent d'autant les apprentissages collectifs (du formateur du cursus *blended*, des autres apprenants, de leurs collègues, pairs, contacts professionnels,...) dans leurs contextes respectifs, tout comme ils impactent les contextes d'apprentissages des personnes œuvrant dans leurs environnements de travail par des stratégies *négatives* (par rejet du groupe d'apprenants jugés « novices » en technologie *blended learning*, par *sélection* de projets qu'ils jugent innovants ou de contacts jugés « pertinents » sur les réseaux professionnels qu'ils fréquentent,...).

Finalement, les écosystèmes d'apprentissages de professionnalisation au numérique se construisent en fonction d'environnement de travail complexes où les enjeux individuels d'évolution professionnelle se confrontent aux enjeux organisationnels de digitalisation de la formation. Les écosystèmes de professionnalisation se positionnent alors comme un processus que l'e-formateur tente de contrôler en usant de stratégies (*d'apprentissages*, *relatives* à la culture d'entreprise ou même *négatives*) qu'il adapte en permanence. Les apprentissages de professionnalisation des e-formateurs répondent précisément à une professionnalisation individuelle dans des environnements collectifs de travail où les enjeux des e-formateurs prennent le pas sur les enjeux organisationnels.

En définitive, les organisations cherchent à professionnaliser les formateurs au numérique pour répondre à trois enjeux majeurs dans la digitalisation de la formation : développer, conserver et transférer les connaissances des employés, s'appuyer sur les compétences internes et les faire évoluer (particulièrement remarqué dans les organisations de type « professionnelles »), maintenir l'activité et innover au regard de la concurrence.

Elles produisent pour ce faire les opportunités et les cultures d'entreprise. A ces trois enjeux se confrontent les enjeux individuels des e-formateurs dans la professionnalisation au numérique : évoluer vers un poste d'e-formateur, conserver et faire reconnaître ses activités en e-formation (notamment vis-à-vis de leurs collègues formateurs potentiellement concurrents), promouvoir son expertise dans d'autres contextes (missions, projets, clients, hiérarchies,...).

Pour ce faire, ils développent en regard leurs stratégies d'apprentissages et relatives. L'individualisme des e-formateurs prend alors le pas sur le collectif, même s'il le sert. Les éléments issus des environnements de travail tels que les opportunités et les cultures d'entreprise sont perçues sous le prisme des enjeux individuels et les stratégies qui y répondent se (re)configurent en fonction de l'évolution permanente de ces écosystèmes d'apprentissages, confirmant par là-même une démarche « d'auto-professionnalisation » des e-formateurs. En cela, la professionnalisation des formateurs apparaît comme peu généralisable ou même contrôlable par les organisations, qui proposent en définitive des opportunités et une culture d'entreprise que l'e-formateur s'approprie, adapte, contourne ou rejette au travers de ses stratégies.

Pourtant la dimension collective dans les apprentissages apparaît dans cette recherche sous deux formes : l'impact des apprentissages individuels sur les apprentissages collectifs dans les environnements de travail (par une transmission de connaissances autour des projets *blended learning* auprès des formateurs internes ou prestataires) mais également via les stratégies développées par les groupes de formateurs internes au regard d'opportunités offertes par les e-formateurs (stratégie *d'apprentissage* via l'expérimentation d'outils de communication à distance, stratégie *négative* de réticence à la remise en ligne des scénarios pédagogiques, ...).

En conséquence, la perspective d'une continuité dans cette recherche envisage d'explorer les apprentissages collectifs dans les organisations au regard de configurations de transfert des apprentissages individuels au collectif (telle qu'une conduite du changement, un échange de pratiques, un accompagnement à la technologie,...) dans leurs contextes, enjeux, opportunités, stratégies (y compris *négatives*), contraintes, impacts et contenus d'apprentissages ; construisant dès lors des écosystèmes d'apprentissages de professionnalisation collectifs dans les environnements de travail intégrant ou subissant l'impact d'écosystèmes d'apprentissages individuels.

Bibliographie

Glaser B.-G., Strauss A.-L., La production de la théorie à partir des données, *Enquête* [En ligne], 1995, numéro 1 [référence du 12 Octobre 2014]. URL : <http://enquete.revues.org/282>

Albarello, L. *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles: Edition De Boeck Université, 2011, 144 p.

Alber, A. La synchronisation audiotextuelle des entretiens. *Hypothèses*, [En ligne], 2009, [référence du 25 Juillet 2015]. URL : <https://sonal.hypotheses.org/>

Albero, B. *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris: L'Harmattan, 2000, 308 p.

Albero, B. Autoformation. In : Jorro A. (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Paris: De Boeck, 2014, 368 p.

Amblard, H., Bernoux, P., Herreros G., et al. *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris: Editions du Seuil, 2005, 300 p.

Argyris, C. *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris: Dunod, 2003, 336 p.

Argyris, C., Schön, D. *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. Paris: DeBoeck Université, 2002, 380 p.

Barbier, J.-M. Tendances d'évolution de la formation des adultes in : Bailleul M., Themines J.-F., Wittorski R. (dir.). *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*. Toulouse: Octarès, 2012, chapitre 1, p. 11-24.

Basque, J., Contamines, J., Maina, M. Approches de design des environnements d'apprentissage. In : Charlier B., Henri F., *Apprendre avec les technologies*. Paris: Presses Universitaires de France, 2010, p 109-119.

Baujard, C. Savoir(s) et apprentissage : comment apprécier l'intelligence organisationnelle ? *Savoirs*. 2014, vol. 1, n° 34, p. 47-70.

Beaud, M. *L'art de la thèse : comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*. Paris : La découverte, 2006, 208 p.

Bénard, F., Jacquot, P., & Soubiron, H. Note de synthèse. La professionnalisation des formateurs en France à travers la littérature de recherche publiée de 2004 à 2009. *INTD*, [en ligne], 2009, n° 36, [référence du 3 juin 2017]. URL : <http://cdfc.cnam.fr>

Billett, S. Learning through work: Workplace Affordance and individual Engagement. *Journal of Workplace Learning*, [en ligne], 2001, volume 13 numéro 5, p. 209-214, [référence du 06 Mai 2015], URL : <http://www.avetra.org.au/PAPERS%202001/billett.pdf>

Billett, S., 2004, Pratiques participatives sur le lieu de travail : conceptualiser le lieu de travail comme milieu d'apprentissage. In : Wittorski R (dir.), *La professionnalisation en formation. Textes fondamentaux*. 2016, 306 p.

Black, L.-M. A Synthesis of Empirical Literature in Distance Education, what is the Relationship between Asynchronous Computer - Mediated Communication and the Adult Learning Process? In : Ferro T.-R., *Proceeding of the Pennsylvania Adult and Continuing Education Research Conference*. 2003, 6th, Harisburng, PA, p. 79-84.

Blandin, B. Apprendre avec les technologies numériques : quels effets identifiés chez les adultes ? *Savoirs*, 2012, vol. 3, n° 30, p. 9-58.

Bourgeois, E., Nizet, J. *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: Presses Universitaires de France. 1997, 222 p.

Brougère, G., Ulmann A.-L. (dir.). *Apprendre de la vie quotidienne*. Presses universitaires de France, coll. « Apprendre », Paris, 2009, 288 p.

Cabin, P. *Les organisations. Etat des savoirs*. Auxerre: Sciences Humaines Edition, 1999, 412 p.

Carré, P., Caspar, P. (dir.) *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris: Dunod. 2011, 656 p.

Carré, P., Moisan, A., Poisson, P. *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris: PUF. 2010, 372 p.

CEDIP. Organisation apprenante. *CEDIP Equipement*, [en ligne], 2012, [référence du 15 Mai 2016]. URL : <http://www.cedip.equipement.gouv.fr/organisation-apprenante-a290.html>

Chahrazed, M., Abel, M.-H. *Recommandation argumentée de ressources pédagogiques au sein d'un écosystème apprenant*. [en ligne], 2016, [référence du 3 Mars 2018]. URL : <https://ic2016.sciencesconf.org/>

Coulmont, B. *L'anonymisation automatique des enquêtes*. [en ligne], 2012, [référence du 28 Août 2017]. URL : <http://coulmont.com/blog/2012/10/12/anonymiser-les-enquetes>

Crozier, M., Friedberg, E. *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Editions du Seuil. 1977, 436 p.

Dennerly, M. Concevoir l'ingénierie de demain avec le multimodal. In : Barabel A., Meier O., Perret A. et al., *Le grand livre de la formation (2ème édition). Techniques et pratiques des professionnels de la formation*. Malakoff: Dunod. 2016, p. 459-500.

Depover, C. *La recherche en technologie éducative. Un guide pour découvrir un domaine en émergence*. Paris: Editions des archives contemporaines, 2009, 99 p.

Depover, C., Marchand, L. *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles: De Boeck Université, 2002, 260 p.

Dixon, N., Ross, R. Le cycle d'apprentissage des organisations. Faire de la création de savoir un système d'autochangement. In : Senge P., Kleiner A., Roberts C. et al., *La danse du changement. Maintenir l'élan des organisations apprenantes*. Paris: Editions Générales First, 1999, p. 520-531.

Dudezert, Aurélie. (2015). La transformation digitale des entreprises. Synthèse des travaux du Club Digitalisation et Organisation de l'Anvie. *Les Cahiers de l'Anvie* [en ligne], 2015, [référence du 15 Juillet 2016]. URL : <http://anvie.fr/club-digitalisatio-et-organisation>

Dumez, H. *Méthodologie de la recherche qualitative*. Paris: Magnard-Vuibert, 2016, 256 p.

Fernagu Oudet, S., Frégné, C. Les métiers de la formation. In : Carré P., Caspar P., *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod, 2011, p. 563-581.

Ferrary, M., Pesqueux, Y. *Management de la Connaissance. Knowledge Management, Apprentissage Organisation et Société de la Connaissance*. Paris: Economica, 2006, 230 p.

Fillol, C. *L'entreprise apprenante : Le knowledge management en question ? Etudes de cas chez EDF*. Paris: L'Harmattan, 2009, 279 p.

France Stratégie. *Le marché de la formation professionnelle continue l'épreuve de l'enjeu de la qualité*, [en ligne], 2014, [référence du 15 Mai 2017]. URL : <http://strategie.gouv.fr/>

Friedberg, E. L'analyse sociologique des organisations. *Revue Pour*, 1988, n° 28. 1988, 127 p.

Henri, F. Collaboration, communautés et réseaux : partenariats pour l'apprentissage. In : Charlier, B., Henri F., *Apprendre avec les technologies*. Paris: Presses Universitaires de France, 2010, p. 169-180.

Jézégou, A. Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs*, 2008, vol. 6, n° 3, p. 343-364.

Jézégou, A. Créer de la présence à distance en *e-learning*. Cadre théorique, définition et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 2010, vol. 8, n° 2, p. 257 - 274.

Kœnig, G. L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux. *Revue française de gestion*, 2006, vol. 1, n° 160, p. 293-306.

Kurt Salmon. Objectifs, tendances et priorités d'un acteur clé de la formation professionnelle. Livre blanc. *Observatoire des Universités d'entreprise*, [en ligne], 2014, [référence du 7 juin 2016]. URL : http://infodoc.crefor-hn.fr/doc_num.php?explnum_id=9664

Kurt Salmon. Une fonction RH Digitale engagée à accompagner la transformation numérique de son entreprise. *Etude*, [en ligne], 2015, [référence du 7 juin 2016]. URL : <http://www.cercle-humania/fr/pdf/2015DigitalEtudeRHHumaniafinal.pdf>

Lambert, M., Marion-Vernoux, I. (coord.) *Quand la formation continue... Repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés. Etat des lieux à l'aube de la réforme de 2014*. Marseille : Céreq (ed.), 2014, 111 p.

Lave, J. Situating Learning in communities of practice. In : Resnick L., Levine J., Teasley S., *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington DC.: American Psychological Association, 1991, p. 63-82

Lave, J., Wenger, E. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press, 1991, 138 p.

Lemaître, D., Morace, C., Coadour, D. Ethos professionnel et professionnalisation : le cas de formateurs occasionnels en entreprise dans le cadre des transferts de technologies. *Savoirs*, 2013, vol. 2 n° 32, p. 81-95.

Livian, Y.-F. *Organisation. Théories et pratiques*. Paris: Dunod, 1998, 322 p.

Mallet, J. *L'entreprise apprenante. De l'organisation formatrice à l'organisation apprenante en passant par les théories de la complexité*. Aix-en-Provence: Oméga Formation Conseil, 2001, 176 p.

Marsick, V., Watkins, K. Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail. *Revue française de pédagogie*. 2007, numéro 160, p. 29-38.

Marsick, V., Bitterman, J., Van der Veen, R. From the Learning Organization to Learning Communities: Toward a Learning Society. *ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education*, 2000, n° 382, 72 p.

Masingue, B. Compétences et réforme de la formation. In Batal C., Fernagu Oudet S. (ed.), *(R)évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités*. Villeneuve d'Asq: Presses Universitaires du Septentrion, 2016, p. 197-205.

Meier, O. *Management interculturel. Stratégies - organisation - performance*. Paris: Dunod, 2016, 325 p.

Miles, M., Huberman, M. *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Université, 2003, 626 p.

Mintzberg, H. *Le Management. Voyage au centre des organisations*. Paris: Les éditions d'organisation, 1990, 570 p.

Moisan, A. L'institutionnalisation de l'autoformation. In : Carré P., Moisan A., Poisson D. (dir.), *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris: PUF, 2010, p. 17-78.

Orange Business Services. Les nouveaux modes de travail à l'ère du digital. *Etude*. [en ligne], 2014, [référence du 26 Mai 2016]. URL : <https://www.rhinfo.com/thematiques/approche-globale-de-lentreprise/les-nouveaux-modes-de-travail-lere-du-digital>

Palazzeschi, Y. *Introduction a une sociologie de la formation. Les évolutions contemporaines*. Paris: L'Harmattan, 1998, 548 p.

Perrenoud, P. Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In : Inisian, J.-F. (dir.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation*. Reims: CRDP de Champagne-Ardenne, 2004, p. 11-32.

Piolet, F., Sainsaulieu, R. *Méthodes pour une sociologie de l'entreprise*. Paris: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1994, 377 p.

Poisson, D. Chapitre 4. Les dispositifs d'autoformation et leurs ingénieries. In : Carré P., Moisan A., Poisson D., *L'autoformation*. Paris: Presses Universitaires de France "Formation et pratiques professionnelles", 2010, p. 171-217.

Sainsaulieu, R. *Sociologie de l'entreprise. Organisation, culture et développement*. Paris: Presse de Science-Po, 1995, 476 p.

Santiago A.-V. Les serious games destinés aux entreprises et aux managers. In : Cardona Gil E., Lemaître D. *La modélisation des activités managériales au défi de la formation. Analyse d'un serious game*. Paris : L'Harmattan, 2015, p. 53-74.

Schwartz, B. Pensées pour la formation des adultes. In : Barbier J.-M., Bourgeois, E., Chapelle G., et al., *Encyclopédie de la formation* Paris: Presses Universitaires de France, 2009, p. XI-XV.

Thévenet, M. *La culture d'entreprise*. Paris: Presses Universitaires de France, 2015, 125 p.

Villiot-Leclercq, E., David, J.-P. Ecrire et partager des scénarios. In : Charlier B., Henri F. , *Apprendre avec les technologies*. Paris: Presses Universitaires de France, 2010, p. 131-141.

Wenger, E. *La théorie des communautés de pratique : Apprentissage, sens et identité*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval, 2005, 309 p.

Wittorski, R. A propos de la professionnalisation. In : Barbier J.-M., Bourgeois E., Chapelle G. et al. (dir.). *Encyclopédie de l'éducation et de la formation*. Paris: PUF, 2009, p. 781-793.

Annexes : les annexes font l'objet d'un dossier séparé

Anne-Valérie SANTIAGO-HOUSSEAU
ENTRE OPPORTUNITES ET
STRATEGIES D'APPRENTISSAGES :
L'AUTO-PROFESSIONNALISATION DES
FORMATEURS A L'ERE DU NUMERIQUE
DANS LES ORGANISATIONS

Résumé

Face aux effets de la révolution numérique, les organisations évoluent afin de proposer de nouveaux services à leurs clients, partenaires, fournisseurs et salariés (banque en ligne, données dématérialisées, espaces virtuels,...). De nouveaux modes de travail voient le jour, favorisant le nomadisme (travail à domicile ou à distance dans des salles connectées), la gestion de projets transverses et internationaux (outils et supports de communication) et la formation *e-learning* ou *blended* (alternant présentiel et distanciel). Du fait de ces transformations digitales, les formateurs d'entreprise - internes à l'organisation ou travaillant en prestation - se voient contraints de se professionnaliser à la formation numérique et de s'inscrire dans des diversités de fonctions (chef de projet, concepteur, ingénieur pédagogique,...). Cette thèse interroge la professionnalisation des formateurs au numérique à travers les opportunités d'apprentissages qu'ils identifient dans leurs environnements (formatif, organisationnel et professionnel) et des stratégies d'apprentissages qu'ils développent en regard. La problématique porte sur les apprentissages organisationnels et sociaux au sein des environnements de travail. Une étude de cas de formateurs issus de différentes organisations suivant une même formation certifiante à la « e-formation », choisie pour sa représentativité, montre les stratégies d'apprentissages déployées par les formateurs. Cette thèse défend l'idée d'une auto-professionnalisation des formateurs au numérique dans la construction d'écosystèmes d'apprentissages, au regard d'une culture d'entreprise (notamment « apprenante ») qu'ils perçoivent au sein de leurs organisations.

Evolution des pratiques de formateur, Digitalisation des services de formation, Auto-formation au numérique, Ecosystème d'apprentissages, Culture d'entreprise, Numérisation des cursus de formation

Résumé en anglais

Facing the effects of the digital revolution, organizations are evolving to offer new services to their customers, partners, suppliers and employees (online banking, dematerialized data, virtual spaces, etc.). New ways of working are emerging, favoring nomadism (working from home or remotely in connected rooms), managing transversal and international projects (tools and communication media) and e-learning or blended learning (alternation of face-to-face and online training). As a result of these digital transformations, the company trainers - internal to the organization or working in delivery - are forced to professionalize in digital training and enroll in various functions (project manager, designer, educational engineer, ...). This thesis questions the professionalization of digital trainers through the learning opportunities they identify in their environments (training, organizational and professional) and the learning strategies they are developing. The issue is about organizational and social learning in work environments. A case study of trainers from different organizations participating in the same "e-training" certification course, chosen for its representativeness, presents the learning strategies deployed by the trainers. This thesis defends the idea of a self-professionalization of digital trainers in the construction of learning ecosystems, in the light of a corporate culture (especially "learning") that they perceive within their organizations.

Evolution of trainer practices, Digitalization of training services, Digital self-training, Ecosystem of learning, Corporate culture, Digitization of training courses