



Formation et médiation en r(é)volution numérique : enjeux communicationnels de l'intégration du digital learning dans les centres de contact

Yassine Sougrati

► To cite this version:

Yassine Sougrati. Formation et médiation en r(é)volution numérique : enjeux communicationnels de l'intégration du digital learning dans les centres de contact. Sciences de l'information et de la communication. Université Bourgogne Franche-Comté, 2018. Français. <NNT : 2018UBFCH033>. <tel-02073184>

HAL Id: tel-02073184

<https://theses.hal.science/tel-02073184v1>

Submitted on 19 Mar 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.



HAL Authorization

THESE DE DOCTORAT DE L'ETABLISSEMENT UNIVERSITÉ BOURGOGNE FRANCHE-COMTE

École Doctorale LECLA n°592

Doctorat de Sciences de l'Information et de la Communication

Par

Yassine SOUGRATI

Formation et médiation en (r)évolution numérique :
enjeux communicationnels de l'intégration du digital learning dans les centres de
contact

Thèse présentée et soutenue à Dijon, le 14/11/2018

Composition du Jury :

Françoise ALBERTINI, Professeure des Universités, Université de Corse	Rapporteur
Henri ALEXIS, Professeur émérite, Université de Nice Côte d'Azur	
Thomas ATENGA, Maître de Conférences HDR, Université de Douala, Cameroun	Rapporteur
Alexandre EYRIES, Docteur, Université de Bourgogne	Co-encadrant
Pascal LARDELLIER, Professeur des Universités, Université de Bourgogne	Directeur

AVERTISSEMENT

Des parties conséquentes à caractère confidentiel traitant :

- Des orientations stratégiques du groupe Armatic-lc
- Politique commerciale avec ses clients et donneurs d'ordres,
- Contenus et pratiques internes de ressources humaine, notamment de formation,

ont dû être ôtées de ce travail de recherche qui inclue dans la présente version des études de cas et de la théorisation.

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier très chaleureusement mon Directeur de thèse, Monsieur Pascal Lardellier, qui m'a fait l'honneur d'accepter de superviser mon travail. Son accompagnement a été sans faille, ses conseils avisés m'ont beaucoup apporté pour mener mes recherches et gagner en sérénité et rigueur scientifique. Sa confiance en moi a fait avancer mes études à mon rythme, en parallèle de mes engagements professionnels. Je formule ma reconnaissance pour tous les précieux éclairages que j'ai reçus de sa part.

Je voudrais également remercier Monsieur Alexandre Eyriès, mon co-encadrant, d'avoir contribué de façon très efficace à ce que je puisse aller au bout de ce cursus doctoral. Sa grande disponibilité, suggestions et remarques pertinentes ont été déterminantes pour avancer sereinement et m'améliorer au fil du temps. Il s'est beaucoup intéressé à mon sujet dès le début et a directement contribué à son évolution.

Toute ma reconnaissance également envers les membres du Jury pour avoir accepté d'évaluer ce travail de thèse.

Je tiens à exprimer mes vifs remerciements au groupe "Armatis-lc". Certes, mon employeur a garanti un terrain de recherche indispensable et a surtout permis l'aboutissement des études empiriques. J'ai un profond sentiment de gratitude envers la direction qui a fait preuve d'un grand soutien, mes collègues et tout particulièrement Monsieur Frédéric Ballan de Ballensee, Directeur de la Formation et de la Communication interne, et Madame Laurence Lelouvier, Directrice Générale Adjointe. Le travail que je présente n'aurait pu avoir lieu sans leur aide et aménagements du temps de travail. Signalons à ce propos que la digitalisation de la formation des salariés et les thématiques que j'aborde sont justement étroitement liées aux axes majeurs de la stratégie Ressources Humaines du groupe.

Mon parcours, avant et pendant la thèse, s'est fait avec la participation et l'accompagnement bienveillant de nombreuses personnes que je ne pourrais toutes citer dans ces pages : mes camarades doctorants ainsi que le staff administratif de l'Université de Bourgogne et le secrétariat de l'Ecole Doctorale LECLA au grand complet, notamment pour leur patience et leur disponibilité. Je remercie enfin toutes celles

et ceux que je ne pourrais citer intégralement, que j'ai eu l'occasion de rencontrer durant ces quelques années et avec lesquels j'ai entretenu des échanges féconds et éclairants. Par leurs remarques ou tout simplement par les bons moments d'entraide que nous avons pu partager ils ont directement ou indirectement participé à rendre plus passionnante l'aventure scientifique et humaine que représente ce cursus doctoral.

Enfin, toutes mes pensées vont à mes parents et à ma fiancée qui ont tant contribué à la poursuite de mes études. Ils m'ont toujours, et en toutes circonstances encouragé et accompagné dans le cadre de cette aventure doctorale, en faisant pour moi beaucoup de sacrifices. Je leur dédie ce travail.

RÉSUMÉ

C'est une thèse qui s'inscrit dans les sciences de l'information et de communication, sous l'angle de l'évolution des réseaux et des médias socionumériques, des dispositifs sociotechniques numériques d'information et de communication appliqués à l'enseignement et à l'apprentissage humain. C'est ce que l'on appelle de nos jours les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH). Professeur de Sciences de l'Education à l'Université de Strasbourg, Pascal Marquet écrit fort justement que, « en tant qu'élément au milieu d'une situation d'apprentissage, l'EIAH doit permettre à l'apprenant de manipuler et de transformer les objets de connaissances mis à sa disposition. C'est donc la nature même de ses objets de connaissance et les interactions souhaitables entre ces objets et le sujet qui orientent les décisions des concepteurs d'un EIAH, qui de fait adoptent une démarche en rupture avec la pédagogie classique ¹ ». Les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain offrent aujourd'hui aux formateurs, aux enseignants et aux enseignants-chercheurs de multiples potentialités techniques pour favoriser les échanges multiples et permettent de mettre à profit les « *interactions entre apprenants, les interactions élève-EIAH, de même les interactions élève-milieu [...] avec différentes approches théoriques* ² ».

Ceci dit, par-delà même le perfectionnement constant des plateformes pédagogiques et l'essor des outils numériques pour l'enseignement, la formation et l'apprentissage, il n'en demeure pas moins que l'enseignant humain (et pas une intelligence artificielle) reste encore et toujours le principal instigateur de l'apprentissage humain, fût-il médiatisé. Comme l'écrit Pascal Marquet, « *les EIAH sont de plus en plus aboutis, de plus en plus puissants, de plus en plus intégrateurs de fonctionnalités ou de services, dans lesquels l'enseignant occupe une place de premier ordre, faisant de lui une composante même de l'environnement. Par ailleurs, ne l'oublions pas, le recours aux EIAH, comme leur non recours, reste à l'initiative de l'enseignant ou du formateur* ³ ». Dans la thèse que j'entame ici, la dimension humaine de l'enseignement et, dans le cas qui nous occupe, de la formation fût-elle en ligne et à distance, est absolument omniprésente.

¹ Pascal Marquet, « EIAH, un état de l'art en français », Revue *Distance et Savoirs* n°4 / volume 5, 2004, p 587.

² Pascal Marquet, « EIAH, un état de l'art en français », *op.cit.*, p 588.

³ Pascal Marquet, « EIAH, un état de l'art en français », *op.cit.*, p 591.

La formation professionnelle en ligne dans le domaine des centres de contact n'est pas uniquement médiatisée par des supports numériques, elle est avant tout, et en amont, le fruit du travail de scénarisation pédagogique d'un formateur qui est bien un être humain. Les technologies d'information et de communication (TIC) ont investi notre vie quotidienne, la digitalisation globalisée et les objets connectés ont considérablement modifié les pratiques et les usages dans les services de formation des entreprises, notamment en matière de communication interpersonnelle et des relations pédagogiques numérisées. Ce travail de thèse a pour vocation d'accompagner les formateurs des centres de contact à la fois sur les processus, mais aussi et surtout sur les conditions de réussite et les enjeux de l'intégration du e-learning. Et ce, en analysant de quelles façons les nouvelles pratiques de formation, notamment *via* des plateformes en ligne, la digitalisation généralisée ont transformé les méthodes de formation « traditionnelles », les technologies de l'information et de la communication jouant un rôle d'accélérateur sinon de particules, du moins de pratiques éducatives, formatives et plus largement sociales. Nous nous intéressons plus particulièrement aux usages et aux outils regroupés sous l'appellation générique – et aux contours très vastes – d'« e-learning » dans le cadre de la formation professionnelle, initiale et continue ou, pour adopter une terminologie plus francophone de Formation Ouverte et À Distance (FOAD).

Dès 1993 la Délégation à la formation professionnelle (Ministère du Travail et de l'Emploi) avait défini les formations ouvertes et à distance *« comme étant des dispositifs de formation s'appuyant pour tout ou partie sur des apprentissages non présentiels, en autoformation, ou avec tutorat, à domicile, dans l'entreprise et/ou en centre de formation. Ce qui caractérise fondamentalement les formations ouvertes et à distance, c'est la souplesse de leur mode d'organisation pédagogique et donc leur plus grande accessibilité, comparée aux formations "traditionnelles". Centrées sur l'individu, les formations ouvertes n'excluent pas le formateur, ni le groupe ; ni éventuellement les autres membres du collectif de travail. Elles peuvent alterner des séquences individuelles et collectives. Les objectifs généraux des formations ouvertes et à distance sont de faciliter l'accès à la formation professionnelle et de promouvoir de nouveaux modes d'apprentissage »*⁴. L'enjeu de cette thèse est d'essayer d'analyser les phénomènes de résistance au changement des formateurs obligés de découvrir et surtout d'utiliser des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain dans le cadre de

⁴ Chantal d'Halluin et Michael Loonis, « Les formations ouvertes et à distance », Sèvres, Revue Internationale d'Education de Sèvres n°23, 1999, p 108.

leur métier et de proposer des stratégies d'accompagnement et de contournement des blocages psychologiques, cognitifs et socioprofessionnels.

Mots Clés :

Médiations technologiques ; interactions ; argumentation ; interfaces, relations pédagogiques numérisées ; e-learning ; scénarios d'apprentissage ; méthodologies de conception ; formation hybride ; ingénierie des Environnements Informatisés pour l'Apprentissage Humain.

ABSTRACT

This PhD thesis fits in the information and communication sciences, from the point of view of the evolution of social media networks and media, of digital sociotechnical information and communication devices applied to teaching, and human learning. This is nowadays called the Computer Environments for Human Learning (EIAH). Pascal Marquet, Professor of Educational Sciences at the University of Strasbourg, writes that « *as part of a learning situation, the EIAH must allow the learner to manipulate and transform the objects of knowledge made available to it. It is therefore the very nature of its objects of knowledge and the desirable interactions between these objects and the subject that guide the decisions of the designers of an EIAH, which in fact adopt a step in step with classical pedagogy* ⁵ ». Computer Environments for Human Learning now offer teachers, research professors and trainers multiple technical potentialities to foster multiple exchanges and make use of the « *interactions between learners, student-EIAH interactions, even student-environment interactions [...] with different theoretical approaches* ⁶ ».

That said, beyond the constant improvement of educational platforms and the rise of digital tools for teaching, training and learning, the fact remains that the human teacher (and not an artificial intelligence) still remains the main instigator of human learning, even if it is publicized. As Pascal Marquet writes, « *EIAH is becoming more and more successful, more and more powerful, more and more integrating functionalities or services, in which the teacher occupies a place of first order, making him component of the environment. Moreover, let's not forget, the use of EIAH, as their non-use remains at the initiative of the teacher or trainer* ⁷ ». In the thesis I am starting here, the human dimension of teaching and, in this case, of training, even if it is online and remote, is absolutely omnipresent.

Online professional training in the field of contact centers is not only mediated by digital media, it is above all, and upstream, the fruit of the educational scriptwriting work of a trainer who is a human being. Information and communication technologies (ICTs) have become part of our daily lives. Globalized digitization and connected objects have significantly changed practices and practices in business training services, especially in terms of interpersonal communication and pedagogical relationships. digitized. This thesis aims to support the

⁵ Pascal Marquet, « EIAH, un état de l'art en français », Revue *Distance et Savoirs* n°4 / volume 5, 2004, p 587.

⁶ Pascal Marquet, « EIAH, un état de l'art en français », *op.cit.*, p 588.

⁷ Pascal Marquet, « EIAH, un état de l'art en français », *op.cit.*, p 591.

trainers of the contact centers both on the processes, but also and especially on the conditions of success and the challenges of integrating e-learning. By analyzing the ways in which new training practices, particularly via online platforms, widespread digitization have transformed "traditional" training methods, information and communication technologies play an accelerating role. if not particles, at least of educational practices, formative and more broadly social.

We are particularly interested in the uses and tools grouped under the generic name - and very broad contours - of "e-learning" as part of professional training, initial and continuous or, to adopt a more French terminology Open and Distance Learning (ODL). As early as 1993, the Delegation for Vocational Training (Ministry of Labor and Employment) had defined open and distance learning as « *training devices based for all or part on non-face-to-face learning, self-study, or with tutoring, at home, in the company and / or training center. What fundamentally characterizes open and distance learning is the flexibility of their pedagogical organization and therefore their greater accessibility, compared to "traditional" training. Centered on the individual, open courses do not exclude the trainer or the group; or possibly the other members of the work group. They can alternate individual and collective sequences. The general objectives of open and distance learning are to facilitate access to vocational training and to promote new ways of learning* ⁸ ».

The challenge of this thesis is to try to analyze the phenomena of resistance to change of trainers who are obliged to discover and especially to use IT environments for human learning as part of their job and to propose strategies for accompaniment and circumvention of psychological, cognitive and socio professional blockages.

Keywords:

Technological mediations; interactions; argumentation; interfaces, digital pedagogical relationships; e-learning; learning scenarios; design methodologies; hybrid training; Computerized Environments Engineering for Human Learning; .

⁸ Chantal d'Halluin et Michael Loonis, « Les formations ouvertes et à distance », Sèvres, Revue Internationale d'Education de Sèvres n°23, 1999, p 108.

SOMMAIRE

PARCOURS	13
-----------------------	-----------

INTRODUCTION	16
---------------------------	-----------

CHAPITRE 1 :

PROBLÉMATIQUE ET CADRE METHODOLOGIQUE	77
--	-----------

CHAPITRE 2 :

LES CENTRES DE CONTACT / CONDITIONS DE TRAVAIL.....	84
--	-----------

CHAPITRE 3 :

TERRAIN DE RECHERCHE	95
-----------------------------------	-----------

CHAPITRE 4 :

CONCEPT DE SCENARIO PEDAGOGIQUE - THEORIES DE L'APPRENTISSAGE – APPROCHES PEDAGOGIQUES	107
---	------------

CHAPITRE 5 :

SOUTIEN A LA TACHE DE CONCEPTION - METHODES ET MODELES DE CONCEPTION : CROSSLEY & GREEN - INDUSTRIALISATION DE LA FORMATION.....	117
CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE	181
GLOSSAIRE	184
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	195
ANNEXES	211
TABLE DES MATIERES	274

Parcours :

Passionné de l'e-pédagogie et de la formation en ligne, j'ai commencé mon parcours universitaire avec un DEUG en sciences économique à la Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales IBN ZOHR (Agadir-Maroc) entre 2002 et 2004. J'ai réussi, en parallèle, des études dans 2 instituts privés orientés autour des études en informatique et en sciences de gestion. Il s'agit de :

- ISIAG : Institut Spécialisé en Informatique Appliquée à la Gestion (Agadir-Maroc)
- ISIAM : Institut Supérieur de l'Informatique Appliquée et de Management (Agadir-Maroc)

J'ai ensuite obtenu une licence à l'IUP Produits et Services Multimédias - Université de Franche Comté de Montbéliard, avant d'obtenir un Master 2 à l'Université Rennes 1, spécialité : Ingénierie de la e-formation.

Mon parcours professionnel a commencé en tant que concepteur/développeur multimédia dans le leader de la formation professionnelle en ligne : Onlineformapro (Vesoul), puis comme chef de projet e-learning chez Alain Renault Communication (Reims). J'ai ensuite occupé le poste d'ingénieur pédagogique multimédia à l'IUFM de Toulouse-Jean-Jaurès avant de travailler comme consultant en e-learning chez IDEMA (Montigny le Bretonneux).

Depuis 2011, le poste sur lequel j'exerce actuellement est *Responsable Digital Learning* au sein du groupe français Armatis-lc spécialisé dans la gestion de la relation client, dans la mise en œuvre du télémarketing et dans l'administration des centres d'appels. C'est un des acteurs majeurs des centres de contact (initialement appelés centres d'appels) en France. Les dirigeants du groupe Armatis-lc ont décidé de créer ce poste de *Digital Learning Manager* afin de tirer pleinement profit des nouvelles technologies pour renforcer et augmenter la pertinence et l'efficacité des parcours de formation dispensés en interne au sein du groupe. La mission principale qui m'incombe est de mettre en œuvre une approche pédagogique interactive et ludique, plaçant l'apprenant (le téléconseiller exerçant dans des centres de contact, nouvelle dénomination des anciens centres d'appel) au cœur de la formation, dans le respect de ce triptyque des plus importants : coût, délai, qualité. Un des défis majeurs dans le pilotage de ce projet reste l'accompagnement des formateurs dans cette transition vers l'apprentissage numérique, conduite de changement, élaboration de formations

complémentaires.

C'est à ce moment-là que j'ai été embauché, au tout début en tant que « chef de projet e-learning ». C'est au sortir de ce riche parcours académique et professionnel que j'ai eu l'idée de me lancer dans une recherche doctorale et de travailler à partir d'un sujet de recherche directement en lien avec les responsabilités professionnelles que j'ai eues. Le choix de mon sujet de thèse a pleinement été informé par mon parcours professionnel antérieur, ce qui fait de moi ce que l'on a coutume d'appeler en sociologie avec Howard S. Becker – auteurs des ouvrages de référence *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance* (Paris, Métailié, 1985) et *Les ficelles du métier* (Paris, La Découverte, 2002) un *insider*. Un apprenti chercheur dont la recherche est directement liée avec le métier que j'exerce depuis de nombreuses années. Cette particularité donne à ma thèse une dimension de singularité avérée car, si mon travail doctoral prête le flanc à une critique autour de la subjectivité de la délimitation du sujet, l'objectivation de ma recherche sera apportée par la méthodologie quantitative et qualitative adoptée, ainsi que par le choix de références théoriques et scientifiques de premier plan en Sciences Humaines et Sociales et en Sciences de l'Information et de la Communication, discipline à laquelle cette thèse de doctorat appartient de plein droit, eu égard à la thématique de recherche que je développe dans ce mémoire de thèse. La thèse de doctorat dont j'entame la rédaction à cet endroit précis vient de ma volonté d'accomplir un parcours académique complet.

Les études doctorales, internationalement reconnues, me permettront de : mieux maîtriser les méthodes de recherche, de valoriser mon expertise doctorale auprès de mon employeur. C'est surtout l'occasion d'enrichir et de diversifier mes compétences professionnelles et universitaires, donnant à mon savoir-faire professionnel un arrière-plan et un substrat théorique et scientifique de nature à l'éclairer sous un angle inédit. Je suis très heureux d'avoir trouvé à l'Université de Bourgogne Franche-Comté à Dijon, à l'école doctorale LECLA ainsi qu'au sein du Laboratoire Cimeos, un cadre institutionnel et scientifique à la fois stimulant et bienveillant pour mener mes recherches doctorales dans les domaines qui me passionnent et qui sont à la croisée de mes responsabilités professionnelles quotidiennes.

J'ai également pleinement conscience de l'opportunité qui m'a été donnée de m'engager dans une formation académique exigeante. Celle-ci représente à l'heure actuelle le plus haut niveau de diplôme universitaire qu'il est possible d'obtenir et qui est unanimement reconnu, et ce, partout dans le monde.

INTRODUCTION

Le choix du sujet de la thèse a été un choix motivé par mes observations des différentes transformations des modes de communication pédagogiques et formatifs au sein du Groupe Armatis-lc. Au niveau des tâches professionnelles qui m'incombent quotidiennement en tant que responsable de formations e-learning, je suis amené à relever les défis que cette mutation numérique représente à notre époque, soulevant de nombreux problèmes cognitifs, d'usages socioprofessionnels. Il s'agit d'une culture digitale qui a envahi les différentes directions des entreprises, dont la formation en ligne qui m'intéresse plus particulièrement à destination de téléconseillers en centres de contact.

Je tire ma légitimité pour écrire cette thèse du fait de mon insertion en tant qu'*insider*, dans le corps du métier, avec le recul d'un chercheur débutant, d'un apprenti chercheur qui se trouve être en même temps un professionnel expérimenté de la scénarisation pédagogique préalable à la création de formations en ligne au sein du groupe Armatis-lc. Dans son ouvrage de 1985, Howard S. Becker, *Outsiders. Etude sociologique de la déviance* (Métaillé, 1985) commence par définir dans un premier temps le concept d'*outsider* de la manière suivante : « *Quand un individu est supposé avoir transgressé une norme en vigueur, il peut se faire qu'il soit perçu comme un type particulier d'individu, auquel on ne peut faire confiance pour vivre selon les normes sur lesquelles s'accorde le groupe. Cet individu est considéré comme étranger au groupe [outsider]* ⁹ ». L'*outsider* observe un groupe social donné en étant extérieur à ce groupe avec lequel à priori il n'a pas ou peu de points communs et avec lequel il ne partage pas de valeurs. En revanche, et par opposition terme à terme, le concept sociologique d'*insider* se définit comme suit : « *l'individu qui est ainsi étiqueté comme étranger peut voir les choses autrement. Il se peut qu'il n'accepte pas la norme selon laquelle on le juge ou qu'il dénie à ceux qui le jugent la compétence ou la légitimité de le faire. Il en découle un deuxième sens du terme : le transgresseur peut estimer que ses juges sont étrangers [outsiders] à son univers* ¹⁰ ».

L'*insider*, c'est en ce qui me concerne à la fois le spécialiste de la conception multimédia de formations en ligne et l'apprenti chercheur qui en est aux prémises de son travail de recherche doctoral. Je suis donc, au regard de mon parcours professionnel et de mon métier

⁹ Howard S. Becker, *Outsiders. Etude sociologique de la déviance*, Paris, Métaillé, 1985, p 25.

¹⁰ Howard S. Becker, *Outsiders. Etude sociologique de la déviance*, Paris, Métaillé, 1985, p 25.

actuel, ainsi que du sujet de la thèse de doctorat que je réalise, un *insider*, ni tout à fait un observateur extérieur étranger, ni tout à fait un professionnel de la formation comme les autres. La posture scientifique et épistémologique de l'*insider* n'est pas nécessairement la plus confortable car l'effort d'objectivation est battu en brèche par la connaissance fine, intrinsèque du métier et du groupe social observés. C'est déjà ce qu'écrivait Norbert Elias dans son ouvrage de 1993 *Engagement et distanciation. Contributions à une sociologie de la connaissance* : « *Le problème devant lequel se trouvent placés les spécialistes en sciences humaines ne peut pas être résolu par le simple fait qu'ils renonceraient à leur fonction de membre d'un groupe au profit de leur fonction de chercheur. Ils ne peuvent cesser de prendre part aux affaires sociales et politiques de leur groupe et de leur époque, ils ne peuvent éviter d'être concernés par elles. Leur propre participation, leur engagement conditionne par ailleurs leur intelligence des problèmes qu'ils ont à résoudre en leur qualité de scientifiques* ¹¹ ».

Responsable de formation digitale expérimenté, je gère des projets sur cet environnement complexe qui regroupe une multitude de savoirs et de savoir-faire. Les pratiques sociales de ces quinze dernières années ont été marquées par le développement de la technologie, et l'utilisation massive des outils de communication, produisant nécessairement une forme d'influence sur la relation entre les formateurs et les salariés, relation médiatisée par les outils numériques d'information et de communication pour l'apprentissage, ceux qu'on appelle les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Howard S Becker écrivait en 1958 dans un chapitre d'ouvrage dirigé par Daniel Cefaï : « *Dans l'évaluation des éléments de preuve, nous devons aussi tenir compte du rôle attribué à l'observateur par les membres du groupe. De la définition de ce rôle attribué à l'observateur découleront les effets sur ce qu'ils lui diront ou lui laisseront voir. (...) En revanche, si tout le monde sait qu'il est chercheur, il doit apprendre quelles définitions du rôle lui sont attribuées par les membres du groupe, et il doit surtout savoir si l'on a cru bon de lui dissimuler certaines informations ou certains événements. Sachant cela, il pourra interpréter plus justement les éléments dont il dispose* ¹² ». C'est à la lueur des travaux fondateurs en sociologie de Howard S. Becker que je me revendique, humblement et à mon modeste niveau, comme un *insider*, à la fois un manager

¹¹ Norbert Elias, *Engagement et distanciation. Contributions à une sociologie de la connaissance*, Paris, Fayard, 1993, p 29.

¹² Howard S. Becker, « Inférence et preuve en observation participante. Fiabilité des données et validité des hypothèses » (1958) dans Daniel Cefaï (dir.), *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003, p 355.

spécialisé dans l'enseignement / la formation numérique, et un apprenti chercheur.

1) L'amorce :

Choix et délimitation du sujet

La société de l'information peut être décrite, partiellement, par l'introduction des outils et des techniques d'information et de communication. Même s'il n'y a pas que la dimension technique à prendre en compte, l'évolution des supports électroniques et le progrès technologique peuvent néanmoins manifester les grandes tendances. De plus en plus performants, il n'est pas évident d'en cerner toutes les tendances et diversités.

Nous sommes passés d'une société de l'information à une société de communication. Communiquer est une invention intellectuelle, une représentation qui parle la langue de plusieurs sciences, arts et métiers (Mattelart, 1994). Comme l'écrit Armand Mattelart dans *L'invention de la communication* (La Découverte, 2011) : « *chaque époque historique et chaque type de société ont la configuration communicationnelle qu'ils méritent. Cette configuration avec ses divers niveaux, qu'ils soient économique, social, technique ou mental, et ses différentes échelles, locale, nationale, régionale ou internationale, produit un concept de communication hégémonique* ¹³ ». La communication, dont notre époque contemporaine a fait une vertu cardinale et un passage obligé n'est pas systématiquement circonscrite à l'univers des médias classiques mainstream (presse, radio, télévision) et modernes (réseaux sociaux), elle excède très largement ce premier niveau de généralité.

La société de la communication, telle que l'envisage Armand Mattelart dans son essai de 2011, n'est pas une société univoque mais au contraire plurielle et multidimensionnelle : « *la communication sera ici prise dans une vision plus large, englobant les multiples circuits d'échange et de circulation des biens, des personnes et des messages. Cette définition couvre tout à la fois les voies de communication, les réseaux de transmission à longue distance et les moyens de l'échange symbolique, tels les expositions universelles, la haute culture, la religion, la langue et, bien sûr, les médias* ¹⁴ ». Chaque individu, d'une part a besoin d'informations, et d'autre part produit des connaissances. C'est un besoin essentiel pour lui de

¹³ Armand Mattelart, "Introduction" dans *L'invention de la communication*, Paris, Editions La Découverte : collection "La Découverte / Poche", octobre 2011, p 8.

¹⁴ Armand Mattelart, "Introduction" dans *L'invention de la communication*, op.cit., p 8.

chercher à la communiquer aux autres. L'homme ne peut pas ne pas communiquer.

Comme l'écrit Henri Fondin dans un article de 2001 « *l'homme produit des connaissances qu'il cherche à communiquer aux autres car la communication est un besoin essentiel pour lui. Besoin de faire savoir, besoin d'échanger* ¹⁵ ». L'information devient alors une connaissance communiquée (Fondin, 2001).

La notion de communication demeure assez complexe et a toujours connu dans l'histoire plusieurs définitions, transformations et acceptions : « *cette histoire débute au XVII^e siècle, à une période où ni les médias ni la liberté de la presse n'existaient, pour se terminer dans la troisième décennie du XX^e, au moment où émergent à peine les termes mass media, communication et culture de masse. Dans la période retenue, l'accent est placé sur le long XIX^e siècle, [...] siècle fondateur des systèmes techniques de base de la communication, il l'est aussi du principe de libre-échange* ¹⁶ ». C'est à partir de 1860 que la communication fût consacrée comme un facteur accru de civilisation (Mattelart, 1995), avec l'invention des chemins de fer, du télégraphe électrique et du câble sous-marin notamment : L'auteur de *L'invention de la communication* fait remonter à Turgot la construction du premier réseau routier français et à l'année 1789 « *l'amélioration de la communication et de la fluidité des échanges : suppression des barrières douanières intérieures et des octrois, uniformisation du régime des impôts, élaboration d'un code unique, redécoupage administratif, obligation d'utiliser la langue française pour les actes publics, etc.* ¹⁷ ». La société de la communication, telle que l'analyse Armand Mattelart à l'aune de ses prémisses, est une société qui s'est construite à travers ruptures et continuités, dans une quête effrénée d'efficacité et de modernisme.

De nos jours, il convient d'appeler de nos vœux une réappropriation par l'homme de cet univers technologique et machinique omniprésent, réappropriation « *d'autant plus cruciale que la "communication" est en passe de devenir dans nos sociétés un objet fantasmatique et fantasmagorique sur le dos duquel spéculent démagogues et démiurges. Raison de plus pour la faire échapper à cet univers amnésique en réinsufflant un peu d'histoire afin de l'imaginer*

¹⁵ Henri Fondin, « La science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire », *Revue Documentaliste-Sciences de l'Information* n°2 / volume 38, 2001, p 115.

¹⁶ Armand Mattelart, "Introduction" dans *L'invention de la communication, op.cit.*, p 8.

¹⁷ Armand Mattelart, "Circler, c'est mesurer : l'adoption d'un système unique de poids et mesures" dans *L'invention de la communication, op.cit.*, p 56.

autrement ¹⁸ ». Tissant les premières expressions physiques les réseaux de communication sont avant tout des réseaux de transport, des voies navigables et de transport ferroviaire. L'« invasion technologique » (Bertrand, 1991), qui a commencé par s'immiscer dans la sphère professionnelle et dans tous les secteurs d'activité et divisions socio-économiques, a surtout proliféré au 20^{ème} siècle avec la création et le développement du numérique. Une invasion qui a rapidement atteint notre vie privée. En témoigne l'omniprésence de ces technologies dans notre quotidien, transformant par là même nos *habitus* (Bourdieu, 1986) et de nos dynamiques sociales et culturelles (Jeanneret, 2011).

Comme l'écrit Béatrice Galinon-Mélénec en parlant de traces numériques – et la formation en ligne dont j'ai la responsabilité pédagogique ne déroge bien évidemment pas à la règle – toute activité humaine, en l'occurrence la formation de téléconseillers via des plateformes numériques d'apprentissage à distance, laisse des traces interprétables, qualifiables, analysables selon diverses grilles méthodologiques et en convoquant divers travaux de théoriciens des Sciences de l'Information et de la Communication : « *il y a ici deux formes de traces, celle qui est inscrite dans la matière-sol (l'empreinte du pas) et celle qui circule (l'image). L'une comme l'autre sont interprétées à partir de processus dynamiques qui mettent en jeu des systèmes multiples individuels et sociaux* ¹⁹ ». Pour Yves Jeanneret, les processus et les stratégies de communication portent en germe à l'état latent des dynamiques sociales et culturelles qui les sous-tendent et leur donnent à la fois forme et sens. Il y a dans le concept de communication un arrière-plan épistémologique si fort qu'il finit par être totalement indissociable de la plupart des activités humaines et des phénomènes sociaux et sociétaux. Dans un chapitre d'ouvrage des plus denses, Yves Jeanneret propose d'analyser les phénomènes communicationnels à l'aune des traces, des indices et des stigmates qu'ils laissent dans une société humaine donnée. Comme l'écrit ce Professeur reconnu en Sciences de l'Information et de la Communication, il est de coutume depuis longtemps d'écarter et / ou de suspendre la portée symbolique du message (que l'on peut traduire par sa volonté de s'adresser à un tiers), pour chercher ce qui le détermine de façon souterraine et cachée. Nous préférons alors parler des traces nombreuses parfois diffuses, parfois explicites, laissées par une stratégie et / ou un outil de communication plutôt que des indices qu'elle a contribué à

¹⁸ *Ibid.*, p 345.

¹⁹ Béatrice Galinon-Mélénec, « L'Homme trace , arguments » dans Béatrice Galinon-Mélénec (dir.), *L'Homme trace. Perspectives anthropologiques des traces contemporaines*, Paris, CNRS Editions, 2011, p 25.

disséminer.

Comme l'écrit Yves Jeanneret, « *un tel parti-pris de rabattre la prétention symbolique d'un geste communicationnel sur le fait causal d'une indicialité n'est pas purement gratuit. Il a une justification théorique qui tient à un paradoxe : le chercheur en communication souhaite souvent accéder à des processus sociaux et à des représentations dynamiques et il ne peut saisir ceux-ci qu'à travers des objets qui, arrêtés dans leur mouvement, n'en recueillent que la dimension observable* ²⁰ ». Les phénomènes communicationnels, dans leur richesse et leur diversité sont, de parfaits interprétants de la société dans laquelle ils ont cours et ils se développent. Les formes de communication offertes par les technologies numériques d'information et de communication offrent, à qui sait les décrypter, les déchiffrer, les lire, des traces d'une incroyable fécondité : « *il ne s'agit pas de simples traces d'activité, mais de traces d'usages inscrites dans un texte : les pratiques sont représentées et stimulées dans le texte, dans la mesure où elles ont été écrites, introduites dans l'ensemble intertextuels des écrits présents sur le réseau et ont en outre été rendues dynamiques par les possibilités opératoires offertes par le dispositif médiatique de l'Internet* ²¹ ». Le réseau enregistre lui-même ses propres traces qui sont les indices laissés par les usagers d'Internet et des réseaux et médias socionumériques pour remonter pas à pas la liste de leurs différentes activités sociales.

Ces activités sont de nature très diverses (aspects fonctionnels, utilisation scientifique des outils numériques, exploitation artistique du réseau, marketing et publicité numériquement assistés, usages politiques et politiciens des outils informatiques, etc...). Tout cela contribue à créer une cartographie relativement précise des différents usages des outils informatiques à l'aune des différents types d'usagers et d'utilisateurs susceptibles de s'en saisir et d'y déployer leur activité. C'est en cela que la communication humaine – médiatisée par informatique et surtout par Internet – est devenue totalement indispensable de notre société contemporaine et de notre mode de vie hyperconnecté. La communication, et les outils technologiques qui la sous-tendent sont devenus totalement indispensables à la population humaine qui a vite été séduite par leur pouvoir de facilitation et par ce qu'Evgeny Morozov appelle le solutionnisme technologique. Dans la société occidentale contemporaine, les

²⁰ Yves Jeanneret, « Complexité de la notion de trace. De la traque au tracé » dans Béatrice Galinon-Mélenec (dir.), *L'Homme trace. Perspectives anthropologiques des traces contemporaines*, Paris, CNRS Editions, 2011,

²¹ Yves Jeanneret, « Complexité de la notion de trace. De la traque au tracé », *op.cit.*, p 70.

Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et les dispositifs sociotechniques numériques ont fini par acquérir une place prépondérante jusqu'à devenir totalement indissociables de tous les pans de l'activité humaine, aussi bien dans les sphères publiques que personnelle et professionnelle.

Ces nouveaux outils technologiques ont engendré de nouveaux usages, ont contribué à briser un certain nombre de frontières spatiales, temporelles, politiques et culturelles. Ce faisant elles ont peu à peu donné l'impression à l'humanité qu'Internet et les technologies numériques rendaient tout possible, permettaient de tout faire, plus facilement et surtout beaucoup plus rapidement. Evgeny Morozov écrit dans son essai de 2014 *Pour tout résoudre, cliquez ici. L'aberration du solutionnisme technologique* : « la Silicon Valley tenterait de tous nous enfermer dans un carcan numérique, en faisant la promotion de l'efficacité, de la transparence, de la certitude et de la perfection, et en éliminant par extension leurs pendants diaboliques : les tensions, l'opacité, l'ambiguïté et l'imperfection ²² ». S'il n'est pas question de diaboliser la technologie numérique en elle-même, il faut en revanche savoir raison garder et ne pas faire preuve d'un optimisme à tout crin en ce qui concerne la capacité du numérique à améliorer nos vies, à garantir la démocratie et à faciliter à l'extrême l'enseignement, la formation et l'apprentissage. Pour les tenants du solutionnisme technologique le simple fait d'avoir son téléphone sur soi peut constituer un acte citoyen, Evgeny Morozov explique fort à propos que les technologies intelligentes, les données personnelles récupérées à notre insu sur les réseaux sociaux sont susceptibles d'être réinjectées en permanence dans chacune de nos activités quotidiennes. Ces technologies sont censées nous aider au quotidien mais en réalité, le plus souvent, elles nous échappent et nous trahissent.

C'est précisément contre cette dérive de l'idéologie solutionniste que l'auteur s'insurge en montrant que « le solutionnisme suppose davantage les problèmes qu'il tente de résoudre qu'il ne les examine vraiment, obtenant "les réponses avant que les questions n'aient entièrement été posées" ²³ ». Comme le remarque ce chercheur, il y a un paradoxe consubstantiel aux technologies numériques elles-mêmes : à mesure que la technologie gagne en intelligence, l'espace laissé à l'interprétation commence à se réduire, voire à disparaître totalement. En un mot, l'internet a fourni aux solutionnistes « les munitions nécessaires ainsi que de nouvelles justifications pour mener leur guerre contre l'inefficacité, l'ambiguïté et le

²² Evgeny Morozov, *Pour tout résoudre cliquez ici. L'aberration du solutionnisme technologique*, Limoges, Editions Fyp, septembre 2014, p 11.

²³ *Ibid.*, p 20.

désordre ²⁴ ». L’auteur établit une distinction intéressante entre le caractère littéralement inévitable des améliorations technologiques et le fait qu’elles ne sont pas forcément toutes bonnes même si elles sont au départ conçues pour répondre à nos attentes.

Il n’est pas question, encore une fois, de nier la capacité de la technologie à rendre la condition humaine plus performante et plus agréable, mais d’essayer de déterminer de quelle façon elle peut nourrir le « *débat et nous conduire à remettre en question les normes sociales et politiques dominantes. Mais cela n’advientra que si nos geeks, concepteurs et ingénieurs prennent avant tout le temps d’étudier ce qui fait de nous des hommes. Tenter d’améliorer la condition humaine en supposant d’abord que les personnes sont comme des robots ne nous mènera pas bien loin* » ²⁵ ».

C’est en cela que l’idéologie sous-tendant la communication (efficacité, rapidité, transparence, annihilation du goût de l’effort, impatience) a fini par être si puissante qu’on n’imagine pas aujourd’hui se priver un seul instant de la puissance de ces outils numériques d’information et surtout de communication. Dans leur ouvrage de 2014 – intitulé *Les ados pris dans la Toile. Des cyberaddictions aux techno-dépendances* (Le Manuscrit) Pascal Lardellier et Daniel Moatti écrivent fort justement que l’une des incarnations majeures de la communication numériques, c’est précisément les écrans : « *ceux-ci ont colonisé notre quotidien et envahi les espaces publics, s’imposant dans les cafés, restaurants, supermarchés, gares, aéroports, entreprises et administrations. Ils ont vampirisé nos yeux, les enchaînant à eux. Ecrans géants des nouvelles télévisions high tech, écrans des ordinateurs, des consoles de jeux ou des lecteurs de DVD écrans de nos smartphones, malins et sensibles, écrans des tablettes, aimantant les regards dans les réunions et les transports ; et puis écrans des GPS, des bornes tactiles et des guichets interactifs qui jalonnent nos parcours quotidiens* » ²⁶ ».

Les auteurs constatent fort judicieusement qu’avec l’apparition des smartphones (qui cumulent en un seul et même appareil un téléphone portable, un ordinateur, un lecteur musical, un appareil photographique, une télévision et une console de jeux), la plupart des utilisateurs (et pas seulement les jeunes comme on le croit souvent) sont tellement éblouis par les potentialités de ces outils numériques de communication qu’il leur semble inconcevable de

²⁴ *Ibid.*, p 28.

²⁵ *Ibid.*, p 340.

²⁶ Pascal Lardellier et Daniel Moatti, *Les ados pris dans la Toile. Des cyberaddictions aux techno-dépendances*, Paris, Le Manuscrit, 2014, p 15-16.

revenir à une époque pas si lointaine où lesdits outils n'existaient pas : « depuis quelques années, la présence et la pression des Technologies de l'Information et de la Communication sur les jeunes a été crescendo à un point tel que, « désormais, le degré de connexion semble induire des cyber-addictions de fait, tant les TIC ont su se rendre indispensables en maillant nos vies et leurs mille activités de leur résille numérique ²⁷ ». Comme l'écrivent Pascal Lardellier et Daniel Moatti dans *Les ados pris dans la Toile*, la communication – et les outils qui en garantissent l'efficacité absolue et sans failles – est devenue à la fois une vertu cardinale dans une société hyperconnectée où, selon Dominique Wolton l'obsession du lien fait rage, mais aussi et surtout un bien de consommation à part entière, qui fait peser sur nos existences une impérieuse nécessité : celle de communiquer, partout et tout le temps, en régime synchrone ou asynchrone, avec le monde entier avec une facilité déconcertante. Une idéologie techniciste très développée au plus haut sommet de l'Etat français (notamment) abonde dans le sens d'une communication reine, omniprésente et flamboyante : « nous sommes poussés à "consommer de la communication", et à consommer des relations. "Quoi ! Tu n'es pas sur Facebook !?", ou "Tu ne connais pas Twitter !?" sont des questions jetant l'opprobre sur ceux à qui on la pose, et qui répondant par la négative, appartiennent au camp des ringards réfractaires à ces si progressistes TIC. [...] On ringardise ceux qui ne seraient pas assez "communicants", et qui résisteraient au nomadisme et à la mobilité technologiquement assistée ²⁸ ».

Notre société d'individualisme connecté (selon le concept forgé par le sociologue de la communication Patrice Flichy) prônant l'obsession du lien et une opulence communicationnelle généralisée, on nous incite à pratiquer en ligne un nombre croissant d'activités, lire, aimer, acheter, converser, visiter un musée au nom d'une perception idéalisée d'Internet comme synonyme de modernité, de progrès technique et social. Nous consommons de la communication autant que des relations, de façon de plus en plus frénétique et de plus en plus compulsive pour conjurer ce que Dominique Wolton appelle les "*solitudes interactives*". Dans le monde professionnel aussi, la "connexionnisme aigüe" fait rage aussi y compris dans les réunions de travail (ou les séminaires de recherche et colloques pour ce qui est du monde académique) durant lesquelles un intervenant s'exprime pendant que tous les participants

²⁷ Pascal Lardellier et Daniel Moatti, *Les ados pris dans la Toile. Des cyberaddictions aux techno-dépendances*, op.cit., p 28.

²⁸ Pascal Lardellier et Daniel Moatti, *Les ados pris dans la Toile. Des cyberaddictions aux techno-dépendances*, op.cit., p 45.

« qui feignent de l'écouter, pianotent des SMS, des mails, s'adonnant à tout autre chose "en ligne" qu'à ce à quoi invite pourtant l'ordre du jour ²⁹ ». Ce qui compte avant tout sur Internet c'est établir et surtout maintenir le contact avec l'autre (les autres), à tout prix, quoi qu'il puisse en coûter en termes d'énergie, de temps et de santé : « le sociologue des usages numériques Christian Licoppe explique, avec son concept de la "présence connectée", que ce n'est pas l'absence qui pose problème sur Internet, mais le silence. Cette absence est le fondement même de cette modalité d'échange. Par contre, le silence est insupportable ³⁰ » car il renvoie l'utilisateur (qu'il soit professionnel ou amateur, et quelle que soit sa catégorie socioprofessionnelle et même sa classe d'âge) dépendant d'Internet (et de nos jours bien plus encore des réseaux sociaux) à la vacuité de son existence hors réseau, hors ligne. Une fois la connexion coupée, le lien interrompu, la session terminée, le sentiment de solitude, d'abandon et même de dérégulation est totalement incontrôlable.

Les outils de communication sont très vite devenus incontournables et essentiels, car il a semblé à bon nombre de spécialistes et d'observateurs avisés que ces technologies étaient de véritables facilitateurs d'existences, qu'elles étaient de vraies valeurs ajoutées pour les sociétés humaines postmodernes. La facilité de l'usage de ces outils a achevé de les rendre indispensables et même « vitaux » pour d'aucuns. La logique de l'usage, pour reprendre le titre d'un livre célèbre de Jacques Perriault, prime sur les aspects plus humains (donc plus fragiles) de la communication interpersonnelle qui se déroule entre (au minimum) deux êtres humains qui conversent face à face, sans même qu'il soit question d'un outil pour médiatiser cette conversation ou, pour adopter des termes plus goffmaniens, cette interaction. Les formes technologiques qui colonisent notre quotidien, envahissent la moindre de nos pratiques et offrent aux hommes et aux femmes politiques une surface de projection à leurs rêves de démocratie directe sont à n'en pas douter des dispositifs foucauldien car elles assument et revendiquent même leur dimension réticulaire et leur fonctionnement systémique. Ce sont des " machines à communiquer " comme les présentait Jacques Perriault en pionnier dès 1989 dans son ouvrage *La logique de l'usage*.

Ces formes technologiques ont toutes en commun de passer sous les fourches caudines de

²⁹ Pascal Lardellier et Daniel Moatti, *Les ados pris dans la Toile. Des cyberaddictions aux techno-dépendances*, op.cit., p 48.

³⁰ Pascal Lardellier et Daniel Moatti, *Les ados pris dans la Toile. Des cyberaddictions aux techno-dépendances*, op.cit., p 50.

l'expérience d'un utilisateur (un être humain avec son immanquable lot d'erreurs, d'approximations et de tâtonnements, de résistances à l'outil, de ruses et de manœuvres de déviation). Ce faisant, elles instaurent un rapport ritualisé et complexe à l'utilisation de l'outil technologique : « *selon une plus ou moins grande stabilité qui s'instaure entre l'utilisateur et l'appareil, l'usage sera conformité, détournement ou rejet, principalement instrumental ou symbolique. Il y a rarement des coups de foudre du public pour une nouvelle machine à communiquer* »³¹. Toutes les formes technologiques de communication en question appellent, induisent, provoquent à leur corps défendant si j'ose dire des déviations, des stratégies d'évitement qui détournent l'outil de son usage premier. Elles permettent également que l'utilisateur se l'approprie à des fins autres que celles qui étaient, dans les faits et à l'origine, prévues : « *L'individu détient fondamentalement une part de liberté dans le choix qu'il fait d'un outil pour s'en servir conformément ou non à son mode d'emploi* »³².

Les formes technologiques créent des usages, en renouvellent parfois en même temps qu'elles permettent de les repenser à nouveaux frais. C'est à l'aune des usages qu'elles rendent possibles que les formes technologiques seront analysées dans les pages qui vont suivre. C'est parce qu'elles font l'objet d'une appropriation sociale par des individus singuliers doués de capacité d'adaptation, et d'une forme de sagesse pratique les amenant à détourner un objet à des fins radicalement autres que ces formes technologiques de communication représentent un intérêt tout particulier. Comme l'écrit Florence Millerand : « *L'usage renvoie à l'utilisation d'un média ou d'une technologie, repérable et analysable à travers des pratiques et des représentations spécifiques ; l'usage devient « social » dès qu'il est possible d'en saisir - parce qu'il est stabilisé- les conditions sociales d'émergence et, en retour d'établir les modalités selon lesquelles il participe de la définition des identités sociales des sujets.* »³³. C'est bien là le caractère essentiel, crucial, indispensable de la communication – et des technologies numériques qui en constituent le soubassement épistémologique tout autant que

³¹ Jacques Perriault, "Introduction" dans *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer, op.cit.*, p 1.

³² Jacques Perriault, *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*, Paris, [Flammarion, première édition, 1989], L'Harmattan : collection Communication et Civilisation, 2008, p 230.

³³ Florence Millerand, « Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation (1^e partie) ». In *COMMposite*, revue en ligne : <http://www.composite.org/index.php/revue/article/view/21/21>

la matrice tangible sur laquelle elles viennent s'agréger.

Ces machines à communiquer (dont parlent Pierre Schaeffer, Jacques Perriault et Lucien Sfez) sont censées participer à la création du lien social et concourir activement à la bonne tenue de la démocratie en tant que système de gouvernement du peuple par (un gouvernant choisi par) le peuple. Pourtant, pour Anne-Marie Laulan dans un article paru en 2006 dans la revue *Hermès*, la réalité est tout autre et nettement moins bien tranchée. Rien de plus complexe que la communication humaine car, précisément, elle fait interagir entre eux des êtres humains et c'est cette réalité même qui en fait à la fois toute la beauté et toute la vulnérabilité. Selon Anne-Marie Laulan « *il serait donc urgent de tenir compte de la « Complexité de tout être humain lors des échanges opérés par des machines à communiquer : inventées par des hommes, elles doivent être au service des hommes, dans un agir communicationnel et démocratique. C'est là un combat qu'il faut mener contre les pressions économiques dominantes, contre une idéologie techniciste principalement (mais pas uniquement) occidentale* »³⁴ ». Effectivement, l'idée de communication triomphante a tendance à occulter les problèmes humains, sensibles, sensoriels et symboliques qui se présentent dès lors que des êtres humains se mettent à converser et à interagir entre eux. Les problèmes humains sont souvent éclipsés par les problèmes techniques qui revêtent une importance capitale et dont la résolution doit toujours survenir de façon ultra rapide sinon quasiment instantanée.

Jacques Perriault, dans un article paru dans le numéro 4 des *Cahiers d'ethnométhodologie* en 2010, écrit : « *les observations des pratiques autour des machines à communiquer (Schaeffer) m'a conduit à postuler l'existence d'un modèle d'action que j'ai qualifié de logique d'usage. Il y a eu des contresens à ce sujet. Ce que j'entends par logique ne préjuge en aucune façon ce que fait l'utilisateur mais fournit un cadre descriptif en attirant l'attention sur la présence récurrente de grandes « variables » : représentation, légitimation, normes diverses, projet, etc. Le propos en est de rendre compte pour un utilisateur ou pour un instrument de la diversité des usages constatés, de l'utilisation conforme à l'abandon, du détournement au remplacement* »³⁵.

Parlant des machines de communication et des machines à communiquer, Lucien Sfez a forgé le concept d'*homo communicans* (dont les maîtres mots sont la productivité, l'utilité et la

³⁴ Anne-Marie Laulan, « Machines à communiquer et lien social », Revue *Hermès* n°45, Paris, CNRS Editions, 2006, p 133.

³⁵ Jacques Perriault, « Ethnométhodologie, machines à communiquer et logique de l'usage », *Cahiers d'ethnométhodologie* n°4, 2010, p 25-26.

gestion) écrit : « *communiquer est aisé quand la question est réduite à la mise en connexion des machines, à la mise en relation par les machines. Quand on veut arrêter de communiquer et se retrouver avec soi-même, c'est facile : on pose le combiné, on éteint l'écran* ³⁶ ». L'homme contemporain selon Lucien Sfez est indissociable des machines à communiquer, il vit de leurs qualités, il en revêt les caractéristiques, il est asservi par ces technologies autant qu'il se sert d'elles. Il n'a pas connaissance du système coercitif qui l'enserme et l'étreint car les potentialités des outils numériques lui confèrent un sentiment erroné de toute puissance. Dans son ouvrage intitulé *La communication* (PUF,), Lucien Sfez emprunte pour parler des problèmes de communication une métaphore à l'ouvrage de l'auteur anglais Mary Shelley *Frankenstein*. Il écrit ainsi que Frankenstein est une métaphore auquel correspond le concept intitulé le « *tautisme* ». Métaphore et concept correspondent à une troisième attitude qui est le triomphe du constat technologique régissant la vision du monde la plus communément admise.

Le sujet humain n'existe que par l'objet technique qui lui assigne ses limites et détermine ses qualités. La technologie suppose un discours essentialiste, elle dit tout de l'homme et de son devenir : « *par la technique, l'homme peut exister, mais non en dehors du miroir qu'elle lui tend. Qui sait, peut-être s'effacera-t-il comme producteur pour ne plus être qu'un produit, laissant la primauté à la machine intelligente dont il recevra les leçons ? Le troisième modèle métaphorique est celui que nous nommons ici Frankenstein.* ³⁷ ». C'est par la métaphore essentielle et fondamentale de Frankenstein (empruntée à Mary Shelley) que se constitue le visage de l'homme. Son double le révèle à lui-même. L'effort de la science cognitive et de l'intelligence artificielle tend à conforter ce point de vue, intelligence dont on ne sait plus laquelle est le modèle et la source d'inspiration de l'autre. Sujet et objet, producteur et produit sont alors confondus. Perte de la réalité, du sens, de l'identité. Appliqué à la communication, ce système aboutit au bouleversement total et au brouillage des attributions de l'émetteur et du récepteur. Ce paradigme métaphorique est riche de sens et d'enseignements pour la théorie de la communication et les travaux menés en Sciences de l'Information et de la Communication autour des questions de médiations technologiques et numériques.

³⁶ Lucien Sfez, « L'homme paresseux », *Le Monde diplomatique*, avril 2001, <https://www.monde-diplomatique.fr/2001/04/>

³⁷ Lucien Sfez, *La communication*, Paris, PUF : collection Que sais-je ?, 8^e édition, 2010, p 19.

Comme l'écrit Lucien Sfez, la métaphore de Frankenstein et le paradigme théorique qui en découle, dès lors qu'on l'applique « à la communication, ce système aboutit à la confusion totale de l'émetteur et du récepteur. Dans un univers où tout communique sans qu'on sache l'origine de l'émission, sans qu'on puisse déterminer qui parle, le monde technicien où nous-mêmes, dans cet univers sans hiérarchies, sinon enchevêtrées, où la base est le sommet, la communication meurt par excès de communication et s'achève en une interminable agonie de spirales ³⁸ ». La dimension tautologique de la communication la conduit tout doucement vers sa fin, vers une stase où le système tourne à vide, sur lui-même, sans jamais rencontrer aucun élément extérieur. En effet, dans un monde de l'hyper-connexion et de l'hyper-communication, on peut légitimement se poser la question suivante : si tout le monde communique, quelle est alors la place réservée à l'écoute active et bienveillante, et à l'intercompréhension ? La question est légitime et mérite d'être posée.

La communication est alors stérile, elle ne débouche sur aucune interaction avec aucun être humain digne de ce nom : « c'est cela que je nomme "tautisme", néologisme qui contracte autisme et tautologie, tout en évoquant la totalité, le totalitarisme ³⁹ ». C'est précisément ce que Lucien Sfez appelle la communication confondante, une communication au sein de laquelle émetteur et récepteur, message et canal n'apparaissent plus en tant que tels mais comme des entités amalgamées les unes aux autres. Pour Lucien Sfez, la communication (si on l'analyse selon le versant spécifique des techniques, des stratégies et des outils de communication classique et numérique) est autant un vecteur d'ouverture sur le monde qu'un levier d'enfermement, de repli et d'autarcie. Avec les machines à communiquer, l'homme est à la fois connecté au monde et au réseau, et confronté à sa propre solitude qui n'est pas oblitérée par la seule grâce d'un écran d'ordinateur : « nous atteignons alors un palier que j'ai appelé "tautisme", [...] néologisme formé par contraction de tautologie et autisme et qui évoque une vocation totalisante, voire totalitaire, renvoyant ici à ma Critique de la communication ⁴⁰ ».

Le *tautisme* est un autisme technologique et communicationnel qui constitue le versant sombre et parfois inquiétant des technologies numériques de l'information et de la

³⁸ Lucien Sfez, *La communication*, Paris, PUF : collection Que sais-je ?, 8^e édition, 2010, p 20 ?

³⁹ Lucien Sfez, *La communication*, Paris, PUF : collection Que sais-je ?, 8^e édition, 2010, p 20.

⁴⁰ Lucien Sfez, « Peut-on parler de science à propos de l'information et de la communication ? Rapport au Comité National d'évaluation des Universités », *Revue Quaderni* n°23, Printemps 1994, p 64.

communication qui produisent parfois plus d'existences juxtaposées, parallèles, mais non pas communes que de véritable matrice d'élaboration du lien social. C'est exactement ce que déclare Dominique Wolton, directeur de recherche au CNRS et fondateur de l'Institut des Sciences de la Communication du CNRS (ISCC) dans un entretien accordé au Journal du CNRS le 13 octobre 2015, rajoutant par ailleurs que la communication n'implique pas nécessairement l'intercompréhension et la réelle interaction avec l'autre / les autres : « *hier communiquer, c'était informer, aujourd'hui communiquer c'est négocier et cohabiter avec l'autre, ce qui est beaucoup plus compliqué ! [...] d'où le troisième sens du mot communication que je privilégie, à côté du partage et de la transmission : celui de la négociation. On rêve de partager avec ceux qui nous ressemblent, mais le plus souvent on se retrouve en train de négocier avec l'autre qui n'est pas forcément d'accord avec vous* ⁴¹ ».

Comme l'observe le sociologue, plus les messages vont vite, plus notre monde a tendance à rétrécir, et à se faire de plus en plus transparent et interactif..., et plus paradoxalement l'incommunication augmente. Le paradoxe propre à nos sociétés occidentales postmodernes où la connexion permanente est une impérieuse nécessité et où tout le monde voit tout est que, étrangement, l'indifférence à l'autre et la haine d'autrui n'ont pas diminué, tant s'en faut. Dominique Wolton écrit avec pertinence : « *Pour moi, le plus grand défi du XXI^e siècle n'est pas l'écologie, mais plutôt la capacité à organiser la cohabitation culturelle entre des peuples que tout sépare et éviter que les outils de communication ne deviennent un accélérateur de l'incompréhension et de la guerre* ⁴² ». Il n'y a aucun intérêt, selon lui, à disposer de 7 milliards d'internautes si ce sont 7 milliards d'intolérants et de personnes incapables de coexister les uns avec les autres.

Le plus compliqué pour Dominique Wolton est d'arriver à penser la communication en dehors du seul spectre technologique et numérique synonyme d'efficacité permanente et de perfection absolue. Le sociologue fait d'ailleurs cette remarque très pertinente dans l'entretien déjà cité accordé au Journal du CNRS : « *c'est compliqué la communication ! D'où la tentation de l'identifier aux performances techniques, car celles-ci sont toujours efficaces. Le problème aujourd'hui est le manque d'esprit critique vis-à-vis des technologies de*

⁴¹ Dominique Wolton, « Attention aux solitudes interactives », Le Journal du CNRS, 13 octobre 2015, <https://lejournald.cnrs.fr/articles/attention-aux-solitudes-interactives>

⁴² Dominique Wolton, « Attention aux solitudes interactives », Le Journal du CNRS, 13 octobre 2015, <https://lejournald.cnrs.fr/articles/attention-aux-solitudes-interactives>

*l'information. On est dans une sorte de fascination qui fait perdre de vue que l'outil est en réalité ce qu'il y a de plus simple. Le plus compliqué, c'est la communication, c'est-à-dire la relation. Avec Internet et les réseaux, nous sommes dans des interactions permanentes, mais si tout le monde s'exprime, qui écoute ? Attention aux solitudes interactives !*⁴³ ». Pour lutter contre les problématiques d'incommunication, le sociologue de la communication Dominique Wolton, il convient de commencer par accepter ce décalage indispensable : la communication technique est très rapide, la communication humaine, est à l'inverse extrêmement lente. Il faut également admettre que la communication technique ne remplacera jamais la communication humaine, d'où l'importance de multiplier les rencontres, séminaires, voyages..., au fur et à mesure que nous intensifions notre utilisation d'Internet et des réseaux sociaux, que nous accroissons notre maîtrise des outils numériques d'information et de communication.

Le sociologue de la communication encourage, en cette ère de mondialisation, de contacts de langues et de cultures nombreux et variés, à la prise en compte de la diversité culturelle : *« il faut repenser le concept de communication et le légitimer. C'est un concept politique, au même titre que celui de la démocratie, et qui a le même objectif : organiser la cohabitation entre des points de vue contradictoires dans un monde transparent et interactif. La question de l'altérité est la grande question du XXI^e siècle. Pour s'en saisir, il faut sortir de la technique, quelles que soient ses performances, et comprendre que la communication est d'abord une question politique*⁴⁴ ». La communication, selon Dominique Wolton est donc essentiellement un concept politique puisque les enjeux qui la sous-tendent engagent non seulement les manières de vivre en collectivité, les façons de réguler la vie sociale et politique, mais aussi et surtout le traitement de l'information et la mise en œuvre de stratégies de communication appliquées aux activités commerciales, publicitaires et marketing. C'est pleinement une activité anthropologique dans la mesure où elle concerne au premier chef la vie (personnelle, sociale et professionnelle) de l'homme en relation(s) complexes avec son milieu naturel et technologique.

La communication, outre les aspects de négociation, engage également les logiques de partage, d'échange, de mise en commun (selon l'étymologie latine *communicare*), comme le

⁴³ Dominique Wolton, « Attention aux solitudes interactives », Le Journal du CNRS, 13 octobre 2015, <https://lejournald.cnrs.fr/articles/attention-aux-solitudes-interactives>

⁴⁴ Dominique Wolton, « Attention aux solitudes interactives », Le Journal du CNRS, 13 octobre 2015, <https://lejournald.cnrs.fr/articles/attention-aux-solitudes-interactives>

démontre Dominique Wolton dans son ouvrage de 2009 *Informers n'est pas communiquer*. Lorsque la communication devient une forme de négociation, « le résultat, quand il est positif, s'appelle la cohabitation, avec ses forces et ses faiblesses. Sinon c'est la rupture, pacifique ou guerrière. La négociation et la cohabitation comme procédures pour éviter l'incommunication et ses conséquences, souvent belliqueuses ⁴⁵ ». En effet selon Dominique Wolton, communiquer c'est de moins en moins transmettre, rarement partager, le plus souvent négocier et finalement cohabiter. A mille lieues d'une conception de la communication comme technologie ultra efficace et performante, le sociologue invite plutôt à partir de « la dimension anthropologique de la communication et privilégie les processus politiques à mettre en œuvre pour éviter que l'horizon de l'incommunication, entre les individus et les peuples, ne devienne source de conflit ⁴⁶ ».

C'est à cette conception largement minoritaire que défend le directeur de recherche émérite au CNRS Dominique Wolton que j'ai choisi de me rattacher ouvertement car, pour moi, la communication ne doit pas être confondue avec une quelconque pensée magique, elle relève au contraire de la capacité d'adaptation des hommes entre eux, de leur aptitude à faire des efforts pour se comprendre mutuellement et réciproquement : « Communiquer c'est autant partager ce que l'on a en commun que gérer les différences qui nous séparent. C'est pourquoi la communication devient une des grandes questions de la paix et de la guerre de demain ⁴⁷ ». Il y a donc, dans toute forme de communication, non pas une solution miraculeuse mobilisable à coup sûr, un levier d'intercompréhension, d'adaptation et d'ajustement des comportements humains dans une dynamique de communication interpersonnelle et parfois même interculturelle : « la communication est une problématique de la cohabitation et du lien social, contemporaine d'une société de mouvement, d'interactivité, de vitesse, de liberté et d'égalité ⁴⁸ ». Alors que la vitesse est l'apanage de la technologie numérique, la lenteur est au contraire le propre des activités sociales des êtres humains.

⁴⁵ Dominique Wolton, *Informers n'est pas communiquer*, Paris, CNRS Editions, 2009, <http://www.wolton.cnrs.fr/spip.php?article227>

⁴⁶ Dominique Wolton, *Informers n'est pas communiquer*, Paris, CNRS Editions, 2009, <http://www.wolton.cnrs.fr/spip.php?article227>

⁴⁷ Dominique Wolton, *Informers n'est pas communiquer*, Paris, CNRS Editions, 2009, <http://www.wolton.cnrs.fr/spip.php?article20>

⁴⁸ Dominique Wolton, *Informers n'est pas communiquer*, Paris, CNRS Editions, 2009, <http://www.wolton.cnrs.fr/spip.php?article20>

Aujourd'hui l'information notamment journalistique circule à la vitesse de la lumière et bien souvent une information – qu'elle soit fausse (*fake*) ou non – fait le tour de l'écosystème médiatique et de la twittosphère en à peine quelques minutes ce qui a deux conséquences principales : l'érosion de la vigilance des journalistes en matière d'authentification des informations publiées, et l'impatience de la société civile qui veut pouvoir accéder en une microseconde à toute l'information disponible dans le monde, un dysfonctionnement étant parfaitement inenvisageable. Pour Dominique Wolton, et j'abonde dans son sens, « *la communication c'est l'apprentissage de la cohabitation dans un monde d'informations où la question de l'altérité devient centrale* ⁴⁹ ». L'altérité devient centrale dès lors qu'on n'envisage plus la communication comme une technique (une *techné* en grec), mais comme une activité sociale, profondément anthropologique et qui renferme et porte des enjeux sociétaux et des visées fédératrices : « *les êtres humains souhaitent communiquer pour trois raisons. Partager. Convaincre. Séduire. Et très souvent pour les trois simultanément* ⁵⁰ ».

Repenser la communication comme une activité créant ou restaurant du lien social, c'est en quelque sorte s'arracher au spectre technologique et "détechniciser" la technique, remettre l'humain au centre de toute préoccupation de nature communicationnelle.

Malgré l'essor des technologies numériques appliquées à l'enseignement (les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain), la formation et l'enseignement restent avant tout une question d'empathie, de capacité à mettre des affects et de la bienveillance dans la relation pédagogique qui se noue entre l'enseignant et l'enseigné, le formateur et les personnes formées. Dans ce cadre-là, les contenus d'enseignement, les exercices, les consignes de travail ne peuvent-ils être transmis à l'apprenant que par l'intermédiaire de moyens d'information et de communication: « *les documents écrits, les supports audiovisuels classiques ou informatisés, et aujourd'hui dans certains contextes hautement technologiques, les technologies de la communication comme par exemple, la télématique, les réseaux informatiques ou la vidéoconférence. Il en va de même pour la relation pédagogique qui ne peut s'instaurer qu'à travers une communication entièrement ou partiellement médiatisée et*

⁴⁹ Dominique Wolton, *Informers n'est pas communiquer*, Paris, CNRS Editions, 2009, <http://www.wolton.cnrs.fr/spip.php?article20>

⁵⁰ Dominique Wolton, *Informers n'est pas communiquer*, Paris, CNRS Editions, 2009, <http://www.wolton.cnrs.fr/spip.php?article20>

*donc construite, mise en scène, voire simulée:*⁵¹ ». En effet, la relation (interaction) pédagogique recourant aux outils numériques d'information et de communication implique que l'enseignant enseigne indirectement et transmette des contenus à ses élèves à travers divers canaux et moyens de communication : on dit alors que la communication est médiatisée. Comme l'écrit Daniel Peraya, la communication pédagogique utilisant les outils numériques implique une double médiatisation, médiatisation par le numérique d'abord, par la distance temporelle et spatiale ensuite. C'est ainsi que la communication pédagogique médiatisée par ordinateur et par internet se déroule toujours en différé, dans une temporalité légèrement asynchrone.

Dès lors qu'on parle de formation et / ou d'enseignement à distance, deux concepts deviennent absolument incontournables. Il s'agit, comme l'écrit Daniel Peraya : « *du médium, cet intermédiaire obligé qui rend la communication entre le professeur et les apprenants médiate: il s'agit toujours de documents imprimés, d'images, d'illustrations, etc. donc de représentations matérielles ; des médias au sens de moyens de communication de masse* »⁵² ». Les technologies d'information et de communication (TIC) investissent de plus en plus notre quotidien. Les objets connectés ont considérablement modifié les usages dans les services de formation des entreprises, notamment en matière de communication interpersonnelle et des relations pédagogiques numérisées. Cependant, il faut raison garder et ne pas voir dans le numérique la panacée universelle de toute forme de pédagogie, mais bien plutôt une forme d'adaptation, de négociation et d'ajustement des outils aux réalités d'enseignement. Gérard Figari le rappelle d'ailleurs fort à propos dans son ouvrage intitulé *Evaluer : quel référentiel* publié à Bruxelles chez De Boeck : « *le dispositif éducatif est "un construit d'action collective", défini par Michel Crozier et Erhard Friedberg, faisant l'objet d'un projet d'apprentissage ou d'une opération d'évaluation [...]. Le dispositif, souvent circonstanciel et éphémère, est un produit de notre temps : il est empreint de technicité, il cherche l'efficacité, il vérifie les résultats* »⁵³ ».

⁵¹ Daniel Peraya, « Nouvelles technologies ou technologies émergentes : vers une réappropriation pédagogique des "nouvelles" technologies ? », Symposium "Formazione a distanza professionale e scolastica", organisé par le Dipartimento dell'Istruzione e della Cultura et l'Istituto Svizzero di pedagogia per la Formazione Professionale, Centro Monte Verità, Ascona, 27 et 28 octobre 1994

⁵² Daniel Peraya, « Nouvelles technologies ou technologies émergentes : vers une réappropriation pédagogique des "nouvelles" technologies ? », Symposium "Formazione a distanza professionale e scolastica", organisé par le Dipartimento dell'Istruzione e della Cultura et l'Istituto Svizzero di pedagogia per la Formazione Professionale, Centro Monte Verità, Ascona, 27 et 28 octobre 1994

⁵³ Gérard Figari, *Evaluer : quel référentiel ?*, Bruxelles, De Boeck, 1994, p 24.

Les technologies numériques de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement et à l'apprentissage ne prennent véritablement tout leur sens que dans la pratique pédagogique, le numérique seul ne peut en aucun cas être considéré comme un sésame – digne de la pensée magique – garantissant par sa seule utilisation l'efficacité et la pertinence d'une situation d'enseignement et / ou d'apprentissage. En d'autres termes, c'est l'intérêt pédagogique qui doit être au centre de l'utilisation des outils numériques et des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain et non pas l'inverse. Le déplacement de certaines frontières entre acteurs de la formation impliqués dans des dispositifs numériques en présentiel et en distanciel se dessine progressivement, avec le passage d'un paradigme instructionniste (l'enseignant transmet du savoir et du contenu de manière frontale, directe, classique) à celui de l'autoformation et de l'enseignement sur mesure (l'enseigné est acteur de son propre parcours d'apprentissage, il assure lui-même en partie son propre parcours de formation).

Chantal Charnet, Professeur de Sciences du Langage à l'Université Paul Valéry Montpellier, a montré avec pertinence que les plateformes numériques pouvaient modifier de façon significative la pédagogie universitaire. En effet, entre un apprentissage inversé dans le cadre d'un cours magistral en présentiel pour des étudiants de licence et un apprentissage participatif par le biais de discussions lors d'un forum dans une formation dispensée à distance pour une promotion de master, l'auteure souligne que « *la frontière n'est plus aussi marquée quand il y a usage de ressources numériques, même si la mobilisation des étudiants reste variable suivant le niveau de formation ou la discipline* ⁵⁴ ». Si les étudiants de master, à distance, ont pu s'approprier plus facilement la logique des parcours des plateformes numériques, les étudiants de licence, en présentiel, privilégient quant à eux une approche davantage utilitariste. Il y a en point de mire de ces réflexions de Chantal Charnet une révolution d'ordre médiologique qui touche à la façon même d'enseigner et de transmettre du savoir à l'ère du Web 2.0 et des médias en ligne de type *pure player* et des réseaux socionumériques.

Comme l'écrit Régis Debray dans *Les diagonales du médiologue. Transmission, influence, mobilité* (Editions de la Bibliothèque Nationale de France, 2014) : « *il faut communiquer pour*

⁵⁴ Chantal Charnet dans Philippe Bonfils, Philippe Dumas et Luc Massou (dirs.), *Numérique et éducation. Dispositifs, jeux, enjeux, hors jeux*, Nancy, PUN, Presses Universitaires de Lorraine, collection « Questions de communication / Actes », 2016, p 141.

transmettre : condition nécessaire mais non suffisante. Car s'il y a des « machines à communiquer » (Pierre Schaeffer), comme la radio, le cinéma, la télé, l'ordinateur, etc., il faut beaucoup plus pour transmettre (c'est le hic du télé-enseignement ou de l'éducation sur écran : en l'absence de « tuteur », le « tuyau » s'essouffle) ⁵⁵ ». En effet, placer dans les seules potentialités des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) un espoir démesuré, c'est l'assurance de vivre une grande déception. Dans un texte intitulé « *Communique et transmettre* », le fondateur de la médiologie définit avec beaucoup de finesse et de clairvoyance ce qui se joue, selon lui, dans la numérisation progressive des activités pédagogiques aussi bien à l'Ecole qu'à l'Université : « *communiquer est l'acte de transporter une information dans l'espace, transmettre c'est transporter une information dans le temps [...] Il faut toujours un corps pour transmettre, c'est d'ailleurs là le hic c'est que le tuteur n'est pas là, il n'y a que le tuyau et ça ne marche pas vraiment* » ⁵⁶ ».

Dans un entretien accordé à l'hebdomadaire *Marianne* le 28 avril 2014, Régis Debray explique avec force détails et précisions les dangers bien réels qui lui semblent guetter l'école de la République, l'enseignement, la formation et la transmission dans son ensemble, à savoir le mirage d'une technicisation à outrance censée donner une éducation de meilleure qualité : « *il ne faut pas cultiver une sorte d'aristocratie littéraire, les conditions ont changé : hétérogénéité des classes, nouveaux outils numériques dont il faut absolument se servir mais l'informatique est à son maximum quand on a une culture pré-informatique qui vous aide à s'en servir. Donc la panacée n'est pas l'ordinateur. L'enseignement c'est toujours une transmission d'homme à homme pas un téléchargement de contenus* » ⁵⁷ ». Rien dans le foisonnement technologique adapté à l'enseignement et à l'apprentissage n'en garantit a priori la pertinence et l'efficacité.

Comme le souligne très judicieusement Geneviève Jacquinet-Delaunay – Professeur des Universités émérite en Sciences de l'Education et en Sciences de l'Information et de la Communication à l'Université Paris VIII dans un article fondamental paru dans *L'année sociologique* : « *initier élèves ou étudiants aux pratiques vidéo, gérer un collectif de travail*

⁵⁵ Régis Debray, *Les diagonales du médiologue. Transmission, influence, mobilité*, Paris, Editions de la Bibliothèque Nationale de France, 2014, p 7.

⁵⁶ Régis Debray « Communiquer et transmettre », BNF, 2000, <http://www.dailymotion.com/playlist...>

⁵⁷ Régis Debray, « Je crains une école qui reproduirait les vices du monde extérieur », *Marianne*, 28 avril 2014, <https://www.marianne.net/politique/regis-debray-je-crains-une-ecole-qui-reproduirait-les-vices-du-monde-exterieur>

*via internet, faire de l'environnement médiatique un objet de savoir, concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation à distance ou partiellement à distance, concevoir et utiliser des outils pour apprendre, explorer pour l'enseignement et l'apprentissage les modalités d'expression et de communication autres que le seul langage verbal, choisir, expérimenter et valider des plates-formes de formation... : autant de situations qui témoignent d'enjeux socioculturels et exigent des savoirs et des savoir-faire qui ne sont pas la simple transposition mécanique des pratiques de formation héritées des traditionnelles conceptions de l'éducation et de la formation*⁵⁸ ».

L'école, la formation professionnelle initiale et continue ne peuvent continuer à vivre comme à l'époque de la première révolution industrielle (alors même que selon l'essayiste et spécialiste américain de prospective économique Jeremy Rifkin nous serions actuellement à l'ère de la troisième révolution industrielle⁵⁹) et faire l'impasse sur les nouveaux outils pour enseigner et apprendre. Il est simplement dommageable que parfois les logiques socio-économiques inter- se retrouvent en situation d'interférer avec les logiques pédagogiques au point d'en occulter la spécificité. L'éducation devient alors un marché et le marketing se fait éducatif : le service public s'en trouve de plus en plus menacé. En d'autres termes, la modernité technologique ne garantit pas le moins du monde l'innovation pédagogique. Geneviève Jacquinet-Delaunay remarque finement qu'une convergence s'est faite sentir il y a déjà plusieurs années entre les chercheurs en Sciences de l'Éducation et les chercheurs en Sciences de l'Information et de la Communication autour de l'éducation aux médias et de l'apprentissage visant la maîtrise des (déjà fort anciennes) nouvelles technologies de l'information et de la communication : *« il semble que les théories de la communication et les théories de l'apprentissage convergent aujourd'hui pour substituer au paradigme de la « transmission » des informations ou des savoirs, comme des valeurs, celui de la « médiation » : il s'agit moins de « faire passer un message » que de gérer des situations d'appropriation des connaissances, en travaillant les interprétations sur un mode relationnel*⁶⁰ ».

⁵⁸ Geneviève Jacquinet-Delaunay, « Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives », *L'année sociologique* n°2, volume 51, Paris, Presses Universitaires de France, p 391-392.

⁵⁹ Jeremy Rifkin, *La Troisième Révolution Industrielle : Comment le pouvoir latéral va transformer l'énergie, l'économie et le monde*, Paris, Editions Les Liens qui Libèrent, 2012, 380 pages.

⁶⁰ Geneviève Jacquinet-Delaunay, « Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives », *L'année sociologique* n°2, volume 51, Paris, Presses Universitaires de France, p 402.

Pour la chercheuse émérite en Sciences de l'éducation Geneviève Jacquinet-Delaunay, dans son article déjà cité de *L'Année sociologique* (publié en 2001), il semblerait bien en dernière analyse que « *les processus cognitifs à l'œuvre dans une démarche critique vis-à-vis des différents médias, sont identiques entre eux et à ceux traditionnellement à l'œuvre vis-à-vis des productions livresques... notamment que les compétences nécessaires à la prise de conscience des effets sur soi, d'un message télévisuel, sont semblables à celles qu'exige la maîtrise d'un flot d'informations explorées via Internet* ⁶¹ ». L'un des grands mérites des travaux menés par les chercheurs composant le fameux « Collège Invisible » de l'Ecole de Palo Alto en Californie est d'avoir substitué au modèle historique et mathématique de Claude Shannon et Warren Weaver (modèle de type « émetteur-récepteur ») le modèle orchestral qui fait de la communication (y compris pédagogique) une activité profondément sociale et même anthropologique à bien des égards. La spécialiste de Sciences de l'éducation Geneviève Jacquinet-Delaunay explique « *que, dans la communication éducative, la connaissance construite par le sujet résulte avant tout de ses interactions avec les autres acteurs humains – et notamment avec ses pairs – mais aussi, avec toutes les composantes de l'environnement d'apprentissage, y compris le contexte médiatique* ⁶² ».

Les Sciences de l'éducation et les Sciences de l'Information et de la Communication ont en commun de vouloir sortir à toute force des paradigmes trop restrictifs ou exclusifs de la communication comme de la transmission, ainsi que, dans un second temps, d'une conception bien trop souvent instrumentale du support pédagogique et de la médiation. L'une des principales conséquences de l'essor des technologies informatique et numériques dans le monde de l'enseignement et de la formation est entre autres de permettre l'avènement à la fois d'une massification de la formation (les fameux Massive Online Open Courses, MOOCs sont là pour en témoigner), ainsi que bien évidemment d'une marchandisation et d'une virtualisation de ladite formation. Une autre conséquence notable de l'apparition des outils numériques dans le milieu de la formation professionnelle pour adultes se situe au niveau du lien pédagogique – nécessairement particulier – qui se développe entre le formateur et les stagiaires qu'il a pour vocation de former à distance dans le cadre de la Formation Ouverte et

⁶¹ Geneviève Jacquinet-Delaunay, « Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives », *L'année sociologique* n°2, volume 51, Paris, Presses Universitaires de France, p 398-399.

⁶² Geneviève Jacquinet-Delaunay, « Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives », *L'année sociologique* n°2, volume 51, Paris, Presses Universitaires de France, p 402.

À Distance (FOAD) : « *comme régime communicationnel propre à la relation d'apprentissage, ils présupposent un certain nombre de compétences cognitives complexes dont la capacité à rechercher de l'information dans le cas d'Internet notamment, à maîtriser divers systèmes techno-sémiotiques dans le cas des ressources multimédias, à communiquer selon des temporalités et modalités extrêmement diversifiées, selon qu'il s'agit de participer à une vidéo-, audio- ou visio-conférence, à participer à un travail de collaboration en réseau, ou à gérer une formation selon une plate-forme de gestion des apprentissages à distance* ⁶³ ».

Dans le contexte de l'éducation, et plus spécifiquement des technologies éducatives, l'interactivité renvoie à plusieurs types de problème, l'individualisation, l'autonomisation, la nature (plus directement opératoire) de l'expérience d'apprentissage où le geste et le corps sont mobilisés via les interfaces de navigation. Plus globalement, tend à s'introduire une culture de l'interactivité qui déplace les frontières entre auteur et lecteur, fondées sur la culture du livre, inaugurant ainsi une posture de « lectacteur », selon le mot de Jean-Louis Weisberg (1999) : l'interactant devient une sorte d'interprète (au sens musical) de l'hypermédia, d'où la responsabilité nouvelle qu'aurait l'école de favoriser le « devenir auteur » des générations montantes. Pour Geneviève Jacquinet-Delaunay, le concept fécond de médiation « *caractériserait les processus de communication qui impliquent les médias (d'où le terme médiatisation) ou les organisations, définirait des identités et des territoires de légitimation (on parle de médiation culturelle, scientifique, pédagogique, politique) et caractériserait une certaine modalité de partage des savoirs s'émancipant à la fois du modèle de la transmission/diffusion, du modèle de la communication interpersonnelle et du modèle de l'autodidaxie* ⁶⁴ ».

C'est précisément la question des médiations technologiques, socio-communicationnelles et formatives qui sera au cœur même de ma thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication.

Dans le cadre précis de ma recherche doctorale, les médiations technologiques offrant de

⁶³ Geneviève Jacquinet-Delaunay, « Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives », *L'année sociologique* n°2, volume 51, Paris, Presses Universitaires de France, p 405.

⁶⁴ Geneviève Jacquinet-Delaunay, « Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives », *L'année sociologique* n°2, volume 51, Paris, Presses Universitaires de France, p 408.

nouvelles perspectives pédagogiques aux formateurs du groupe Armatis-lc fera l'objet d'un réexamen critique, d'un approfondissement définitionnel. J'ai choisi de m'appuyer sur la définition proposée par Bernard Lamizet dans son ouvrage intitulé *La médiation culturelle* (paru chez L'Harmattan en 1999) car elle recèle pour moi d'incroyables vertus heuristiques : « *la médiation représente l'impératif social majeur de la dialectique entre le singulier et le collectif, et de sa représentation dans des formes symboliques. La société ne peut exister que si chacun de ses membres a conscience d'une relation dialectique nécessaire entre sa propre existence et l'existence de la communauté: c'est le sens de la médiation, qui constitue les formes culturelles d'appartenance et de sociabilité en leur donnant un langage et en leur donnant les formes et les usages par lesquels les acteurs de la sociabilité s'approprient les objets constitutifs de la culture qui fonde symboliquement les structures politiques et institutionnelles du contrat social* ⁶⁵ ».

Les technologies numériques d'information et de communication appliquées à l'enseignement et à la formation – les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain et dans mon cas pour la formation de téléconseillers travaillant en centres de contact – impliquent l'émergence de problématiques de médiation nouvelles et un changement de cap pour de nombreux formateurs forcés d'envisager autrement leur métier. Le numérique a permis d'étendre les possibilités d'action des formateurs et être pour la formation professionnelle une occasion de repenser les méthodes et les programmes de formation. Il a permis à la formation d'évoluer vers de nouveaux transferts de connaissances même s'il ne faut pas, tant s'en faut, négliger les résistances nombreuses des formateurs eux-mêmes mais également celles des stagiaires de la formation professionnelle continue, en l'occurrence les futurs intervenants des centres de contact affiliés à Armatis-lc. Le recours au numérique dans la formation professionnelle reste encore très limité car la plupart des formateurs interrogés avouent ne pas être convaincus par l'intérêt du numérique pédagogique, le numérique étant beaucoup plus perçu comme un outil d'information que comme un outil d'apprentissage.

La réticence des formateurs étant importante, il convient davantage de convaincre les formateurs des avantages et impacts positifs du numérique, pour les inciter à s'investir pleinement dans le numérique pédagogique. Devant la richesse des ressources accessibles sur

⁶⁵ Bernard Lamizet, *La médiation culturelle*, Paris, L'Harmattan : collection Communication & Civilisation, 1999, p 9.

internet mais de qualité variable, les formateurs ne sont plus la seule source de savoir et leur fonction ne se réduit plus à la simple transmission du savoir. Le numérique permet de former différemment, d'aborder les contenus de formation d'un point de vue différent. Mais même si le numérique comporte une démarche pédagogique, il n'en reste pas moins que ce sont des outils qui ne peuvent pas remplacer la stratégie pédagogique des formateurs. C'est à ces derniers que revient en dernière instance de définir leurs stratégies en fonction de leurs objectifs et des outils numériques mis à leur disposition.

Dans les pratiques de formation, le paysage n'apparaît pas stabilisé, les technologies prêtent à de multiples controverses entre ceux pour qui elles représentent des enjeux forts d'évolution vers des dispositifs de formation plus flexibles et ouverts et vers des situations d'apprentissage favorisant l'autonomie, ceux qui n'en voient que les aspects négatifs soulignant la perte de valeurs portées par le service public, la remise en cause de l'autorité enseignante, le laisser-faire ou la surcharge pour les apprentissages. Comme l'écrivent les chercheurs en Sciences de l'Education Marie-José Barbot, Claude Debon et Viviane Glikman dans un article de 2006 paru dans la revue *Education Permanente* : « *des clivages s'affirment. On repère des acteurs institutionnels, des enseignants et formateurs, des apprenants qui se mobilisent très fortement dans des projets et des actions faisant appel aux ENA (environnements numériques d'apprentissage) et ceux qui s'y refusent ou qui, parfois contraints par le contexte de s'y affronter, ne s'y engagent qu'à reculons, pour y renoncer dès que possible ou contourner la difficulté et retourner vers des situations connues et maîtrisées, sans rapport avec les objectifs énoncés* ⁶⁶ ». Ce qui se joue dans l'enseignement et dans la formation professionnelle des adultes depuis quelques années ce n'est rien moins qu'une révolution copernicienne, changeant à la fois la manière d'envisager les choses et la façon de les traduire concrètement en séquences pédagogiques mais aussi en modules de formation et en supports d'enseignement.

Les auteurs rappellent ainsi avec forte pertinence qu'il semble « important d'identifier les savoirs que les outils nécessitent pour leur bon usage (Debon et Barbot, 2006). Ils peuvent devenir moyens de médiation ou, au contraire, obstacle à l'appropriation des savoirs de référence et des compétences visées. Il s'agit de savoir utiliser les technologies, savoir

⁶⁶ Marie-José Barbot, Claude Debon et Viviane Glikman, « Logiques pédagogiques et enjeux du numérique : quelques questions vives », Revue *Education Permanente* n°169, Paris, La Documentation française, 2006, p 13.

rechercher et traiter de l'information, savoir communiquer et travailler avec les autres, savoir être autonome, savoir apprendre, savoir s'autoformer. Ainsi l'outil constitue un langage nouveau, à différentes facettes, technique, sémio-pragmatique, relationnelle, métacognitive, qui doit prendre son sens et que les apprenants doivent s'approprier. Or, ce langage n'est pas d'emblée acquis, ni automatiquement mobilisable lorsque les dispositifs l'exigent ⁶⁷ ».

Ces savoirs propres à l'usage des technologies sont souvent repérés dans les dispositifs de formation centrés sur les compétences. Ils peuvent faire l'objet d'apprentissages techniques, méthodologiques, relationnels, ce qui enclenche d'ailleurs, parfois, la construction par les opérateurs d'outils pour aider à la navigation, aux prises de conscience, aux régulations. Deux dérives semblent possibles. D'une part, les savoirs professionnels ou théoriques peuvent disparaître, la compétence se trouvant réduite à des savoir-faire ou savoir-apprendre avec les technologies. Cette disparition s'effectue alors au bénéfice d'une centration sur les processus d'apprentissage accompagnant les actions et d'une pédagogie des apprentissages, mais celle-ci ne se cale pas sur les acquisitions recherchées, ne se donne pas les moyens de vérifier les résultats.

D'autre part, les savoirs objectivés, référents de la formation, risquent d'être confondus avec les ressources formatives et/ou informatives qui sont produites à la demande ou donnent lieu à des recherches (sur Internet, par exemple) par les enseignants-formateurs et/ou les apprenants. Elles peuvent apparaître comme des savoirs légitimés, alors qu'elles ne sont pas forcément stabilisées ou validées, et leurrer les apprenants sur la construction cognitive à opérer. Par ailleurs, une difficulté importante se profile quant à l'évaluation des acquis : dans les formations, les savoir-apprendre constituent des *outils cognitifs* au service des savoirs et compétences, mais ne prennent pas statut de savoirs et d'objectifs visés. En général, les critères d'évaluation des examens ou des travaux finaux, en particulier dans les formations qualifiantes et / ou diplômantes, ne les prennent pas en compte, ce qui rend souvent très difficile la tâche des évaluateurs ou membres de jurys et pose le problème de la reconnaissance des acquis et des compétences transférables.

⁶⁷ Marie-José Barbot, Claude Debon et Viviane Glikman, « Logiques pédagogiques et enjeux du numérique : quelques questions vives », Revue *Education Permanente* n°169, Paris, La Documentation française, 2006, p 16.

Nous assistons en effet à un changement total de paradigme entraînant une recomposition et une reconfiguration du rôle de l'enseignant (tous niveaux confondus s'entendent) et du formateur œuvrant dans la formation professionnelle et continue pour adultes.

L'introduction du numérique dans les institutions éducatives déconstruit les rôles et les fonctions des acteurs institutionnels, elle réinterroge et déplace la médiation humaine, interpelle les professionnalités traditionnelles, met à mal des identités acquises et fait émerger de nouvelles fonctions. Les acteurs, face aux exigences et aux contraintes du système, en réactualisent aussi les configurations par leur investissement et leurs activités. Tout se passe comme si les environnements numériques agissaient comme des aimants dont le magnétisme provoquerait déstructurations et restructurations des relations et des réseaux entre acteurs institutionnels et acteurs apprenants autour de nouveaux pôles d'attraction : *« ainsi, la figure classique de l'enseignant, porteur et médiateur des connaissances à acquérir, n'est plus univoque. Elle se décompose et se recompose, selon les contextes étudiés, en diverses fonctions, parfois distinctes, parfois imbriquées. Dans les formations à distance en ligne, la fonction d'auteur-concepteur de ressources éducatives, responsable de la validité des connaissances transmises et de leur mise en forme pédagogique, lui revient sans aucun doute, en tant qu' » « expert » des contenus de la formation et que pédagogue, (supposé) compétent quant aux modalités de leur transmission »*⁶⁸. Les cartes et les rôles s'en trouvent rebattus.

Dans ces formations en ligne, l'interaction avec les apprenants est fréquemment confiée à un autre acteur, le tuteur, souvent nommé (plus noblement ?) *« accompagnateur »*, dont le rôle est de suivre les étudiants dans leurs apprentissages, de les aider à assimiler les connaissances et à se les approprier, mais aussi de les guider dans la prise en main des matériels et des logiciels et dans l'organisation de leur travail. Il est conduit à la fois à maîtriser le contenu du cours, son fonctionnement et les outils à sa disposition, à être ouvert aux interrogations des apprenants, à les susciter de manière proactive si elles ne se manifestent pas spontanément... Les tuteurs (autrement dit formateurs de la formation initiale et continue et / ou enseignants), sont alors le pivot du dispositif. C'est eux qui sont chargés de faire fonctionner les interactions, c'est en eux que se personnifient les liens entre l'institution et les apprenants,

⁶⁸ Marie-José Barbot, Claude Debon et Viviane Glikman, « Logiques pédagogiques et enjeux du numérique : quelques questions vives », Revue *Education Permanente* n°169, Paris, La Documentation française, 2006, p 19.

entre les enseignants et les apprenants, entre les apprenants et les savoirs et c'est par leur action que s'opèrent les échanges entre apprenants. C'est donc sur eux que repose, pour une large part, le processus qui aboutira ou non à la réussite de la formation.

Dans les formations hybrides, où se mêlent présence et distance, il appartient au formateur de choisir les ressources qu'il utilisera, la manière dont il les intégrera dans son enseignement et sa propre implication dans leur production et leur diffusion. Il peut leur demeurer extérieur, mais il peut aussi en être à la fois le concepteur, le prescripteur, le « passeur » au sens où il s'assure de leur appropriation par les étudiants et / ou stagiaires de la formation professionnelle pour adultes, remplissant lui-même la fonction tutorale et devenant ainsi un « enseignant-formateur-tuteur » aux multiples facettes, chargé de surcroît de faire évoluer les outils en fonction des pratiques des apprenants. Entre ces extrêmes, toutes les postures se rencontrent et se conjuguent de multiples manières. Comme l'écrivent les chercheurs en Sciences de l'éducation Marie-José Barbot, Claude Debon et Viviane Glikman, le formateur de la formation professionnelle, *« tout en demeurant « celui qui sait », n'est plus « seul maître à bord ». Il est soumis à des pressions qui lui sont inhabituelles : la commande est souvent prégnante, aussi bien les contenus que les formes de son enseignement sont contraints, enserrés dans une série d'exigences tant techniques (normes spécifiques des environnements utilisés) qu'organisationnelles (granularisation, par exemple) et partenariales, il est conduit à faire équipe avec d'autres spécialistes dont il ne partage pas spontanément les codes et les enjeux... Son territoire, son identité, son statut et son pouvoir sont en redéfinition ⁶⁹ ».*

Par ailleurs, le recours à l'informatique et aux réseaux implique de faire appel à des *ingénieurs informaticiens* et à des *médiatiseurs*, qui prennent en charge la réalisation du support qui véhiculera les ressources éducatives et la mise en forme des contenus, toutes tâches dont la conception est, nous l'avons vu, loin d'être neutre quant aux approches pédagogiques qu'elle autorise. Ce ne sont pas de simples exécutants et c'est souvent à eux, dans l'intérêt qu'ils portent aux contenus et à leurs modes de transmission, dans leur capacité à collaborer avec les auteurs des ressources (lorsque ces derniers sont disposés à une telle collaboration et que l'organisation de la production le permet), dans leur degré d'ouverture vers

⁶⁹ Marie-José Barbot, Claude Debon et Viviane Glikman, « Logiques pédagogiques et enjeux du numérique : quelques questions vives », Revue *Education Permanente* n°169, Paris, La Documentation française, 2006, p 18-19.

des pédagogies repensées et d'aptitude à élaborer des systèmes flexibles, qu'incombe de donner à un enseignement numérisé la qualité de visualisation et la dynamique qui le rendront plus ou moins accessible aux étudiants et efficace.

Il arrive, d'ailleurs, lorsqu'ils possèdent eux-mêmes une culture informatique suffisante, que cette fonction soit remplie par les enseignants-formateurs qui peuvent ainsi ajuster leurs réalisations à leurs intentions. Les *apprenants / stagiaires* eux-mêmes, destinataires finaux des dispositifs ainsi conçus, se trouvent désormais dans des postures d'apprentissage particulières, autoformation plus ou moins « assistée » par un tuteur, prenant appui sur des ressources pédagogiques à partir desquelles ils doivent eux-mêmes construire leurs savoirs, de plus en plus souvent en relation avec leurs pairs, dans le cadre d'un travail collaboratif. Leur place est également mouvante, en fonction des lieux et de la nature des dispositifs. Pour les apprenants, l'autonomie est revendiquée et la maîtrise d'outils innovants semble davantage représenter à leurs yeux une source d'acquis périphériques : *« Engagés dans une dynamique de communication et de co-production des ressources, « usagers-constructeurs » (Jacquinot, 1999) des environnements et de leurs apprentissages, ils s'impliquent dans les activités proposées et y trouvent un réel bénéfice - au point de s'emparer des outils et, parfois même, de les détourner. Le collectif des apprenants devient le garant de l'appropriation des contenus et d'une cohésion recomposée de l'univers éclaté dans lequel il s'inscrit ⁷⁰ ».*

Plusieurs tendances fortes sont ainsi observables dès lors qu'on s'intéresse à l'introduction des outils numériques d'information et de communication dans les milieux de l'enseignement et de la formation professionnelle des adultes comme l'écrivent fort à propos Marie-José Barbot, Claude Debon et Viviane Glikman dans leur article déjà cité de la revue *Education Permanente*. Des changements s'opèrent dans les contextes de classe, d'autoformation accompagnée ou de distance. Il semble que les environnements numériques permettent à l'apprenant de prendre des responsabilités dans leurs apprentissages, d'inventer de nouvelles modalités de communication et de travail collaboratif à distance, de développer du lien social et de créer des espaces partagés de co-construction des savoirs et des apprentissages... Il est à noter que les enseignants / formateurs comme les apprenants / stagiaires en sortent largement grandis et en retirent de multiples bénéfices, tant d'abord sur le plan cognitif, que,

⁷⁰ Marie-José Barbot, Claude Debon et Viviane Glikman, « Logiques pédagogiques et enjeux du numérique : quelques questions vives », Revue *Education Permanente* n°169, Paris, La Documentation française, 2006, p 20.

dans un second temps, sur celui du développement personnel, et enfin même sur le plan de la vie professionnelle dans son ensemble.

Sur le plan sociocognitif et sociolinguistique, « *des savoir-faire et des outils se constituent, de nouveaux espaces sociaux se construisent, qui exigent des règles, des chartes et des contrats à élaborer, un cadre fixe dans lequel on gère des ouvertures* ⁷¹ ». Une remarque s'impose cependant, qui appelle de la prudence et un certain sens de la retenue quant aux potentialités offertes par les différentes technologies numériques d'information et de communication. Dans des environnements qui proposent des situations d'apprentissages à résoudre, le fait d'intégrer de nouveaux outils est le visa pour concevoir des modèles éducatifs résolument inédits à condition de se donner les moyens de les mettre en œuvre. En outre, « *la communication didactique s'empare des outils de manière créative. Ceux-ci l'enrichissent, la modifient sans que pour autant le numérique se substitue à l'enseignant* ⁷² ».

Le milieu de la formation professionnelle des adultes et de l'enseignement sous toutes ses formes ont pour dénominateur commun d'être des lieux de changements attendus, compte tenu des évolutions socio-culturelles et politiques qui les traversent. Il serait dangereux d'assimiler changements et intégration des TIC, car ces dernières ne sont que l'amplificateur de pratiques pédagogiques en évolution, des outils au service d'intentions. Il est toutefois indéniable que les TIC, en offrant des écritures multimédias et des modes de communication en ligne, concernent très directement les spécialistes de l'enseignement et de la formation professionnelle et continue, car c'est sur leurs terres que s'effectuent ces évolutions, dans la mesure où elles investissent des discours, des informations, des savoirs et la circulation de biens éducatifs et de communication. Aux formateurs et aux enseignants de s'en emparer pour les comprendre, les critiquer et les guider, s'ils ne veulent pas en être exclus.

Cependant il faut se garder de croire que les problématiques liées à l'introduction des outils numériques dans l'enseignement, la formation et l'apprentissage des adultes (notamment) ne concernent que les formateurs et le versant plus directement mobilisé par la construction didactique et le séquençage pédagogique : « *les apprenants, pour leur part, prennent aussi*

⁷¹ Marie-José Barbot, Claude Debon et Viviane Glikman, « Logiques pédagogiques et enjeux du numérique : quelques questions vives », Revue *Education Permanente* n°169, Paris, La Documentation française, 2006, p 22.

⁷² Marie-José Barbot, Claude Debon et Viviane Glikman, « Logiques pédagogiques et enjeux du numérique : quelques questions vives », Revue *Education Permanente* n°169, Paris, La Documentation française, 2006, p 22.

une place nouvelle et, bien souvent, pas (ou pas seulement) celle qui leur est prescrite : les dispositifs n'existent alors que reconfigurés par les pratiques re-conceptrices conjointes des étudiants et des enseignants ⁷³ ». Les technologies numériques de l'information et de la communication pour l'enseignement et l'apprentissage ont pour principales conséquences d'entraîner l'apparition de nouvelles manières de former, d'enseigner, de transmettre du savoir et des contenus informatifs. Les MOOCs, les classes inversées, les campus numériques ou les classes virtuelles sont de nouvelles façons d'enseigner et de former des adultes professionnels : « *La classe virtuelle est une simulation, sur Internet, d'une classe réelle, permettant de numériser tous les échanges qui peuvent se tenir en face à face avec d'autres personnes (vision, son, échange de documents). La formation s'effectue en mode synchrone (en direct) entre un formateur et des apprenants pouvant géographiquement être séparés de plusieurs milliers de kilomètres* ⁷⁴ ».

Au-delà des questions techniques de déploiement c'est une autre façon de concevoir le cours pour les enseignants et une autre façon d'apprendre pour les étudiants. La classe virtuelle simule le présentiel mais ne l'équivaut pas. C'est en cela qu'il faut scénariser ce mode de relation pédagogique à distance. La perception du physique et du virtuel est modifiée de façon très notable. L'espace de formation signifiant est la classe virtuelle pendant le temps d'utilisation. Les acteurs du cours (enseignant et étudiants) sont présents simultanément dans les deux espaces. L'interaction entre réel et virtuel est permanente. De fait, les participants au cours ont à gérer en même temps, la navigation dans l'espace numérisé et la scénarisation de l'écosystème de leur domicile. Il importe donc de redéfinir l'acte pédagogique au sein de cet espace augmenté. Les enseignants concepteurs, les ingénieurs pédagogiques ont l'obligation de formaliser et d'expliquer ces stratégies d'enseignement spécifiques. Je pense ici à la spécificité du travail réalisé à partir du domicile des stagiaires.

Les enseignants et les étudiants doivent explorer et comprendre leur écosystème technologique personnel car vont s'y exercer de façon alternative et / ou simultanée des activités privées, collectives et professionnelles qui induisent et ménagent une autre

⁷³ Marie-José Barbot, Claude Debon et Viviane Glikman, « Logiques pédagogiques et enjeux du numérique : quelques questions vives », Revue *Education Permanente* n°169, Paris, La Documentation française, 2006, p 23.

⁷⁴ Michel Briand, « Le numérique éducatif, entre métamorphose et métanoïa. La porosité de l'espace et la dilution du temps au service de la convergence pédagogique », <https://www.educavox.fr/alaune/le-numerique-educatif-entre-metamorphose-et-metanoia>

temporalité liée aux périodes de travail personnel et aux stratégies mobilisées pour mener à bien les apprentissages sur un temps qui est normalement dévolu au repos et à la vie de famille. Les outils numériques permettent de brouiller la frontière entre espace privé et espace professionnel, connexion à titre professionnel et utilisation personnelle des technologies numériques d'information et de communication à des fins d'apprentissage en autonomie, ou autodidaxie.

L'on peut prendre par exemple le cas du logiciel Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) pour comprendre l'apport des technologies numériques aux métiers de l'enseignement et de la formation. Moins une simple efflorescence de technologies venant « *augmenter* », compléter, renforcer les situations déjà bien connues de formation professionnelle et d'enseignement de toutes natures, le numérique éducatif (ou digitalisation de la formation professionnelle) suit de très près l'évolution psychosociale et économique de la société française. De nouvelles attentes s'expriment ainsi, la pérennité de la porosité des espaces rend techniquement possible le travail ubiquitaire. La technologie numérique pervasive (c'est-à-dire qui s'infiltre et pénètre partout avec facilité) a résolument transformé la façon d'envisager les rapports sociaux, les rapports professionnels et bien plus encore les rapports pédagogiques et formatifs entre formateur et stagiaires ou apprenants. Dans la pratique le temps de travail dans les espaces numériques existe mais il n'est pas le calque du travail en présentiel.

Notre système de formation s'est profondément et durablement transformé. Comme l'écrit le chercheur et consultant Michel Briand sur son blog consacré à l'innovation pédagogique : « *Moodle s'est inscrit durablement dans le paysage de la pédagogie universitaire. [...] Au-delà de l'objet technologique c'est une transformation radicale que nous sommes en train de vivre parce qu'elle induit un renversement de la pensée (métanoia). Elle est radicale dans le concept, elle l'est moins dans les usages parce qu'il faut leur donner le temps de s'installer. Moodle nous démontre avec force que l'humain est plus que jamais présent dans les processus de formation. Nous ne pouvons vivre dans cette illusion que les étudiants peuvent apprendre seuls, même dans un environnement qui met à disposition une quantité jamais*

inégalée de connaissances ⁷⁵ ».

La pédagogie numériquement assistée pose donc de nouveaux problèmes épistémologiques, neurocognitifs, sociétaux, économiques et politiques tant les technologies numériques ont su se rendre indispensables et mailler nos vies d'une résille numérique d'une incroyable efficacité et d'une ampleur à nulle autre pareille. Tout tend à faire croire que grâce au numérique tout se passe pour le mieux dans le meilleur des mondes, que tout est plus facile, qu'il s'agisse d'enseigner ou de (se) former, d'apprendre ou d'exercer une profession, de faire de la politique, du commerce ou tout autre pan de l'activité humaine, etc.

A ce propos, il me semble très important d'introduire à ce stade précis de mon introduction de thèse de doctorat une distinction fondamentale entre le terme d'**usage** et celui d'**utilisation**. Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), l'utilisation désigne simplement et de façon extrêmement généraliste et non spécialisée une « *action, manière d'utiliser* ⁷⁶ » un outil, une technique, une ressource, un objet sans implication particulière du sujet de l'action.

A l'inverse, et la distinction est extrêmement importante pour notre recherche doctorale, l'usage signifie pour le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) à la fois une « *pratique, manière d'agir ancienne et fréquente, ne comportant pas d'impératif moral, qui est habituellement et normalement observée par les membres d'une société déterminée, d'un groupe social donné* ⁷⁷ », mais aussi et surtout dans le cas qui nous occupe le « *fait de se servir de quelque chose, d'appliquer un procédé, une technique, de faire agir un objet, une matière selon leur nature, leur fonction propre afin d'obtenir un effet qui permette de satisfaire un besoin* ⁷⁸ ».

Dans le cadre de notre thèse de doctorat – inscrite disciplinairement en Sciences de l'Information et de la Communication à l'Université de Bourgogne Franche Comté – il s'agira évidemment de qualifier, d'analyser l'impact et la pertinence des usages faits des technologies numériques mises au service de l'apprentissage humain et de la formation professionnelle des

⁷⁵ Michel Briand, « Le numérique éducatif, entre métamorphose et métanoïa. La porosité de l'espace et la dilution du temps au service de la convergence pédagogique », <https://www.educavox.fr/alaune/le-numerique-educatif-entre-metamorphose-et-metanoia>

⁷⁶ <http://cnrtl.fr/definition/utilisation>

⁷⁷ <http://www.cnrtl.fr/definition/usage>

⁷⁸ <http://www.cnrtl.fr/definition/usage>

adultes. Comme l'écrit l'enseignant-chercheur en informatique Pierre Tchounikine : « *un EIAH est un environnement informatique conçu dans le but de favoriser l'apprentissage humain, c'est-à-dire la construction de connaissances chez un apprenant* ⁷⁹ ». Pour le Professeur des Universités émérite en Informatique à l'Université Grenoble Alpes Pierre Tchounikine, le principal apport des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain est de mettre en relation les apprenants / stagiaires / élèves avec des outils technologiques numériques adaptés à leurs besoins et susceptibles de les aider à réaliser au mieux de leurs intérêts et de leurs objectifs pédagogiques et formatifs personnels. Un Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain peut désigner tout environnement informatique conçu pour favoriser un apprentissage : « *ce type d'environnement intègre des agents humains (élève, enseignant) et artificiels (i.e., informatiques) et leur offre des conditions d'interactions, localement ou à travers les réseaux informatiques, ainsi que des conditions d'accès à des ressources formatives (humaines et/ou médiatisées), ici encore locales ou distribuées. La machine peut alors avoir différents rôles (non mutuellement exclusifs) : outil de présentation de l'information (typiquement, un hypermédia), outil de traitement de l'information (typiquement, un système à base de connaissances résolvant les exercices avec l'élève) ou outil de communication entre l'homme et la machine ou entre les hommes à travers les machines* ⁸⁰ ». C'est une dimension particulière de l'interaction homme-machine qui trouve à s'exprimer dans les technologies numériques pour la formation, l'enseignement et l'apprentissage humain en contexte de machines à communiquer ou de machines de communication (dont ont tant parlé en leur temps les chercheurs Pierre Schaeffer, Jacques Perriault et Lucien Sfez) et d'outils connectés.

Chaque avancée technologique de l'informatique se révélant pertinente pour les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (les hypertextes, les systèmes à base de connaissances, les TIC aujourd'hui) a conduit à des travaux dont le principe est de construire une « coquille vide » correspondant à cette nouvelle technologie et à proposer cette

⁷⁹ Pierre Tchounikine, « Pour une ingénierie des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain », Revue I3. Information-interaction-intelligence n°2 volume 1, www.revue-i3.org

⁸⁰ Pierre Tchounikine, « Pour une ingénierie des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain », Revue I3. Information-interaction-intelligence n°2 volume 1, www.revue-i3.org

coquille comme un outil permettant de « générer » des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Cette vision techno-centrée, fondée sur les possibilités technologiques plus sur les spécificités de l'apprentissage avec des machines, a conduit à la construction de dispositifs génériques (proposés par les promoteurs de la technologie concernée plus que par les spécialistes de l'Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain) mais finalement à assez peu de systèmes effectivement utilisés.

Les travaux de recherche ayant conduit à des systèmes dont la valeur pédagogique est clairement reconnue et qui sont effectivement utilisés ou en passe de l'être n'ont pas été conçus à partir des potentialités offertes par la technologie numérique, mais par une réflexion mêlant l'étude des problématiques de l'apprentissage et des possibilités informatiques, et non pas l'inverse. Dans les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, le scénario d'apprentissage est antérieur bien sûr à la médiatisation en ligne des contenus d'enseignement. Il représente la description, effectuée a priori (prévue) ou a posteriori (constatée), du déroulement d'une situation d'apprentissage ou unité d'apprentissage visant l'appropriation d'un ensemble précis de connaissances, en précisant les rôles, les activités ainsi que les ressources de manipulation de connaissances, outils et services nécessaires à la mise en œuvre des activités pédagogiques exploitant les ressources technologiques existantes.

La scénarisation pédagogique invite cependant à repenser l'apprentissage et, par conséquent, l'enseignement, à revoir l'intervention de l'enseignant et à reconsidérer la manière dont se fait l'apprentissage. Dans la nouvelle scénarisation de son activité, la tâche de véhiculer les savoirs est laissée au média ; celle de l'enseignant est d'aller au-delà de la présentation des savoirs et d'exploiter l'interaction entre l'apprenant et le média ; en découle naturellement la scénarisation de l'activité de l'apprenant. En scénarisant son module, l'enseignant formalise les documents et les processus de formation. Il intègre la temporalité des apprentissages et de l'évaluation. Il permet une meilleure lisibilité de son intention d'enseignement et de progression pédagogique. La scénarisation devient indispensable dans la formation à distance. La distance et la publication exigent plus de formalisation de l'enseignement pour que les objectifs, les contenus, l'organisation et le rôle des activités soient intelligibles par l'apprenant. Par ailleurs les situations d'apprentissage visées s'appuient sur des modalités de plus en plus variées mêlant apprentissage individuel ou collaboratif, activités en classe, à la maison ou sur le terrain, travail synchrone ou asynchrone, dispositifs nomades, etc. Cette complexité nécessite de formaliser ces nouvelles pratiques sous la forme de scénarios

d'apprentissage. Selon l'enseignant-chercheur en informatique Pierre Tchounikine le terme d'Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain (EIAH) « *dénote une évolution vers la recherche de partenariats entre l'homme et la machine, notamment à travers les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), et élargit le champ d'étude à l'apprentissage humain dans toutes ses déclinaisons (enseignement, formation, autodidaxie, diffusion de connaissances, etc.). Cette dimension apparaît actuellement de plus en plus centrale dans le contexte des travaux fondés sur les capacités offertes par la généralisation d'Internet* ⁸¹ ».

La thèse de doctorat que je développe et que je donne à voir dans cette introduction théorique est dès le départ sous-tendue par la question des usages (socio-communicationnels) des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Ce qui m'intéresse principalement dans ce concept, c'est sa capacité à articuler des aspects technologiques avec une réflexion d'ordre didactique : « *un EIAH au sens large est un environnement qui intègre des agents humains (e.g. élève ou enseignant) et artificiels (i.e., informatiques) et leur offre des conditions d'interactions, localement ou à travers les réseaux informatiques, ainsi que des conditions d'accès à des ressources formatives (humaines et/ou médiatisées) locales ou distribuées* ⁸² ». La période récente se caractérise par le contexte créé par l'avènement des TIC et le « E-learning » (terme qui ne se limite pas aux travaux de l'enseignement à distance fondés sur les TIC, mais dénote également les dimensions d'ouverture et de distribution introduites par ces technologies) qui conduisent à de nouveaux types de systèmes et renouvelle certaines des problématiques classiques du domaine. Ce qui est particulièrement riche d'enseignements avec les phénomènes de numérisation des outils d'enseignement et de formation c'est que la dimension technologique et numérique n'est pas omniprésente et qu'elle ne parvient pas à éclipser la pertinence et la richesse des questionnements pédagogiques et didactiques qui leur préexistent : « *dans un EIAH la machine peut donc avoir différents rôles non mutuellement exclusifs : outil de présentation de l'information (e.g. un hypermédia ou une plateforme Web spécialisée), outil de traitement de connaissances (e.g. un système à base de connaissances résolvant les exercices avec l'élève ou un module pilotant l'interaction) ou outil de communication entre l'homme et la machine ou entre les hommes à*

⁸¹ Pierre Tchounikine, « Quelques éléments sur la conception et l'ingénierie des EIAH » in Actes du GDR I3, 2002, p 234.

⁸² Pierre Tchounikine, « Quelques éléments sur la conception et l'ingénierie des EIAH » in Actes du GDR I3, 2002, p 237.

travers les machines ⁸³ ».

Un Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain est un environnement informatique dont la finalité est de susciter ou d'accompagner un apprentissage, il embarque donc une intention didactique. En tant que milieu au sein duquel l'apprenant est plongé, la un Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain (selon le type d'environnement : micromonde, précepteur artificiel, classe virtuelle, etc.) amène également à prendre en compte un modèle des connaissances du domaine (ce qui peut amener à dissocier connaissances du domaine, de l'enseignant, de l'apprenant).

Cela entraîne aussi l'apparition et l'émergence d'un nouveau modèle des actions possibles de l'apprenant et des rétroactions de l'environnement ou encore un modèle de communication médiatisée (entre apprenant et système, apprenant et tuteur ou entre apprenants), modèles qu'il faut parvenir à articuler si on veut en tirer toute la quintessence sur le plan pédagogique et formatif. Comme l'écrit justement Michaël Bourgatte dans un article paru dans le numéro 10 de la *Revue Française des Sciences de l'Information et de la Communication (RFSIC)* les humanités numériques ont profondément transformé la pratique même de l'enseignement à quelque niveau que ce soit d'ailleurs. Le chercheur de l'Institut Catholique de Paris écrit : « les humanistes numériques sont ensuite préoccupés par deux choses dans leurs enseignements : favoriser l'inclusion numérique et utiliser la technologie en formation. Sur le premier axe, les humanistes numériques se tournent vers la domestication de la technologie, selon un principe d'exploration des outils et de leurs potentialités ; ils interrogent également les préjugés socioculturels de la machine et/ou des algorithmes. Sur le deuxième axe, ils tirent parti des potentialités du numérique pour engager des fouilles de corpus ou des analyses collaboratives de contenus multimédias avec leurs étudiants ou leurs collègues ⁸⁴ ».

Alors qu'autrefois l'on parlait de « faire ses humanités » lorsque l'on se lançait dans des études de grec et de latin, lorsqu'on lisait les textes majeurs de grands penseurs de l'Antiquité gréco-latine et du Moyen-Âge, les implications des technologies numériques d'information et de communication dans l'enseignement et surtout la formation amènent aujourd'hui un réexamen salutaire des savoirs, des disciplines : « les humanistes numériques sont préoccupés

⁸³ Pierre Tchounikine, « Quelques éléments sur la conception et l'ingénierie des EIAH » in Actes du GDR I3, 2002, p 237.

⁸⁴ Michaël Bourgatte, « Pour un humanisme numérique en éducation », *Revue Française des Sciences de l'Information et de la Communication* n°10 : « Design et Transmédia : le croisement des disciplines de SHS », 2017, <http://journals.openedition.org/rfsic/2652>

*par la transmission d'un socle fondamental de compétences et de connaissances pour que chacun puisse évoluer dans la société contemporaine : savoir ouvrir un site ou un blog ; trouver des ressources pertinentes en ligne ; gérer des données ; annoter des corpus ; coder ; monter un réseau, des serveurs, etc.*⁸⁵ ». Le grand apport des chercheurs en humanités numériques pour essayer de rendre intelligible et perceptible l'impact du numérique sur la pédagogie, c'est précisément un encouragement à relativiser la prééminence d'un aspect sur un autre (pédagogie Versus technologie).

Dans un système formatif et / ou éducatif numériquement assisté, un apprenant (ou encore un élève ou bien un stagiaire) doit développer et / ou renforcer d'autres compétences, des aptitudes nouvelles par rapport à des situations d'enseignement plus traditionnelles et à la configuration classique. En effet, *« l'apprenant doit lui-même choisir ce qu'il souhaite découvrir avec ce double objectif qui consiste, d'une part, à maîtriser au final la technique et, d'autre part, à entretenir un rapport critique vis-à-vis d'elle »*⁸⁶. Ces transformations ont fait émerger une sorte d'hyper-connexion, qui a mené à une surabondance, à la surcharge cognitive, à l'infobésité et à l'info-pollution (Breton, 1997 ; Neveu, 2006 ; Wolton, 2009 ; Delengaigne *et al.*, 2011). La communication par les écrans en général remplit une fonction socialement intégratrice pour une société atomisée en individus isolés, il en est bien évidemment de même pour les activités éducatives, formatives, d'apprentissage et même d'autoformation (ou d'autodidaxie).

Cette thèse s'inscrit dans les sciences de l'information et de communication, sous l'angle de l'évolution, des médias et surtout des médiations formatives et technologiques. Notre intérêt porte principalement sur la dimension communicationnelle des dispositifs d'apprentissage par ordinateur, ce qui implique l'étude des différentes interactions entre un formateur, dans un contexte de centres de contacts, et les aspects technologiques, sociaux et pédagogiques. Dans une société de communication, les pratiques des professionnels de la formation se trouvent donc transformées dans ce contexte en mutation continue des outils de médiation qui assurent

⁸⁵ Michaël Bourgatte, « Pour un humanisme numérique en éducation », *Revue Française des Sciences de l'Information et de la Communication* n°10 : « Design et Transmédia : le croisement des disciplines de SHS », 2017, <http://journals.openedition.org/rfsic/2652>

⁸⁶ Michaël Bourgatte, « Pour un humanisme numérique en éducation », *Revue Française des Sciences de l'Information et de la Communication* n°10 : « Design et Transmédia : le croisement des disciplines de SHS », 2017, <http://journals.openedition.org/rfsic/2652>

le lien et les interactions entre les différents acteurs mis en jeu (Benoit, 2000). La médiation technologique a entraîné une réorientation des méthodes de travail et exige une appropriation sociale de l'outil. Ce dernier devient un instrument de l'utilisateur selon l'approche cognitive des technologies (Rabardel, 1995). Médiatiser c'est instrumenter et médier son rapport au monde et aux connaissances (Peraya, 2005).

Les "formations médiatisées" au sens de (Perriault, 1996), les situations d'apprentissage et les systèmes de formation constituent selon Daniel Peraya, Professeur de Psychologie et de Sciences de l'Éducation à l'Unité TECFA (Technologies de Formation et Apprentissage) de l'Université de Genève des systèmes sémiotiques et symboliques complexes. Comme l'écrit le chercheur suisse dans un article intitulé « *Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels* » paru en 1999 dans la revue *Hermès* dirigée par Geneviève Jacquinot et Laurence Monnoyer, « *un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets* ⁸⁷ ». Les plateformes numériques d'enseignement et de formation à distance sont à proprement parler des dispositifs au sens précis où l'entend Daniel Peraya, c'est-à-dire des lieux sociaux propices à l'interaction entre enseignant et enseigné ou entre formateur et stagiaire. Ce sont des outils numériques qui orientent, configurent et donnent forme et sens aux contenus formatifs et éducatifs, et déterminent en grande partie les stratégies que mobiliseront les étudiants / apprenants / stagiaires de la formation professionnelle.

Dans un ouvrage (paru en novembre 2015 aux Editions L'Harmattan) intitulé *Technologies numériques et formation. Freins et leviers*, Françoise Poyet, Maître de Conférences Habilité à Diriger les Recherches en Sciences de l'Éducation à l'ESPÉ (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation) de l'Université Lyon 1 interroge l'omniprésence du numérique dans notre vie quotidienne et les mutations qu'engendrent ces « *technologies dans les modes de production, de diffusion, de transmission et d'appropriation des connaissances mais aussi*

⁸⁷ Daniel Peraya, « Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels » dans Geneviève Jacquinot et Laurence Monnoyer (dirs.), *Revue Hermès* n°25 : « Le Dispositif. Entre Usage et concept », Paris, CNRS Editions, p 153.

*dans les formes de médiatisation des apprentissages*⁸⁸ ». Françoise Poyet explique en outre avec beaucoup de finesse et de précision que les avancées technologiques actuelles « *permettent aux réalisateurs d'outils ou de dispositifs recourant aux TIC d'intégrer plus facilement qu'auparavant des messages pédagogiques auditifs et visuels* »⁸⁹ ».

À partir du concept de "charge mentale", l'auteur explique que l'usage des technologies numériques à des fins éducatives dépend en grande partie des limites des possibilités de traitement de l'information. La transmission de contenus pédagogiques échoue parfois quand les processus cognitifs liés à l'usage des TIC conduisent à un effet de saturation mentale. S'intéressant à la question des usages pédagogiques des outils numériques d'information et de communication, Françoise Poyet explique très finement que s'intéresser à la construction des usages c'est surtout prendre en compte simultanément les facteurs contribuant à l'utilisabilité du dispositif et « *à son acceptabilité, c'est-à-dire qu'il soit acceptable, à la fois, au plan pratique et socialement par les différents acteurs (élèves, enseignants, institution, société)* »⁹⁰ ». Fort justement, la chercheuse établit une corrélation entre l'intégration pédagogique des TIC et la professionnalisation des formateurs. Les formateurs voient ainsi considérablement augmenter en amont leurs activités de préparation, de conception et d'ingénierie éducative, ce qui représente un coût d'entrée symbolique très important pour la plupart des formateurs. Y compris pour les formateurs de la formation professionnelle pour adultes les plus aguerris et les moins rétifs à l'utilisation des outils numériques, le passage à la formation médiatisée par le numérique ne se fait pas sans heurts, sans réticences (parfois légitimes) et sans une nécessaire phase d'adaptation au cours de laquelle le soutien et la présence de la communauté professionnelle des formateurs sont essentiels.

En matière d'intégration pédagogique des Technologies Numériques de l'Information et de la Communication, l'auteur du livre *Technologies numériques et formation. Freins et leviers* affirme que les formateurs se forment en partie grâce au soutien des communautés de pratique dans lesquelles ils s'insèrent et ils s'appuient sur ces réseaux pour construire des pratiques nouvelles en mutualisant des ressources (conseils, documents, tutoriels, wiki, Google doc ou

⁸⁸ Daniel Peraya, Préface dans Françoise Poyet, *Technologies numériques et formation. Freins et leviers*, Paris, L'Harmattan : collection "Enfance, éducation et société", novembre 2015, p 15.

⁸⁹ Françoise Poyet, *Technologies numériques et formation. Freins et leviers*, Paris, L'Harmattan : collection "Enfance, éducation et société", novembre 2015, p 67.

⁹⁰ Françoise Poyet, *Technologies numériques et formation. Freins et leviers*, Paris, L'Harmattan : collection "Enfance, éducation et société", novembre 2015, p 145.

Google Drive etc...) et en partageant des expériences professionnelles.

Notre travail de recherche doctorale a pour vocation d'éclairer les formateurs des centres de contact sur les processus, les conditions de réussite et les enjeux de l'intégration du e-learning. Et ce, en analysant de quelles façons les nouvelles pratiques de formation, notamment via des plateformes en ligne, les technologies de l'information et de la communication ont transformé les méthodes de formation « traditionnelles ». Nous nous intéressons plus particulièrement aux usages et outils regroupés sous l'appellation « *e-learning* » dans le cadre de la formation professionnelle, initiale et continue des adultes au travail. Les environnements de médiatisation éducative constituent selon Pierre Moeglin nouveau paradigme de l'industrialisation de l'éducation (Moeglin, 2010), prend le relai particulièrement dans la formation à distance et dans la production de ressources numériques. Ce dernier paradigme implique un changement de posture du formateur qui deviendrait « *ingénieur pédagogique* » (Skhole, 2010). Les Technologies numériques d'Information et de Communication incitent à un changement de rapport entre apprenants (stagiaires) et formateurs. La dissymétrie entre eux est réduite en ce qui concerne la maîtrise des technologies numériques et le recours à des ressources de l'internet, savoirs informels non légitimés par l'institution éducative.

Cette transformation pédagogique implique une adaptation de la formation initiale et continue des formateurs d'adultes salariés. Les questions d'ingénierie lors de la conception des dispositifs de formation médiatisé (Lameul, 2008) impactent le processus de développement professionnel en remettant au premier plan les questions pédagogiques. Beau (2009) distingue plusieurs profils de formateurs confrontés aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement : les réfractaires (non utilisateurs), les suiveurs (problèmes techniques et de formation), les opportunistes relationnels (utilisation du réseau familial ou professionnel) les pragmatiques (maîtrise partielle mais problème de transférabilité), les poly-compétents (personnes ressources) et le leader technologique (travail en équipe projet). Les leviers de résistance identifiés sont les problèmes techniques, mais aussi une perception erronée du dispositif ou encore la contrainte de l'investissement temporel. Ces représentations mentales pouvant constituer un redoutable « verrou technologique » (Tricot, 2010). Le fait de se former, et de changer ses habitudes conduit l'acteur éducatif à enseigner / autrement. L'impact positif de l'utilisation des outils numériques se réalise uniquement lorsque l'enseignant quitte ses pratiques pédagogiques

traditionnelles basées sur la transmission de savoirs, pour des méthodes "nouvelles", plus actives (Fourgous, 2012).

Dans un contexte de « digitalisation » des entreprises, de plus en plus de grands groupes intègrent l'e-learning dans leurs dispositifs de formation. Cette démarche profiterait aux salariés et contribuerait notamment à personnaliser l'apprentissage au sein des entreprises et à homogénéiser les parcours de formation entre les différentes filiales et groupes de travail. Allier personnalisation et homogénéisation des apprentissages est un des objectifs majeurs pour les entreprises. Cela consiste à accéder aux ressources de formation selon les connaissances, compétences, préférences ou besoins de chaque salarié. Il s'agit aussi d'uniformiser les parcours de formation de façon plus globale (méthodes de travail, contenus, espaces partagés, etc.). Comme l'écrivent les chercheurs en Sciences de l'Information et de la Communication Florence Thiault et Jacques Kerneis dans un article intitulé « Technologies numériques et apprentissage : observatoire des cadres de références et des discours » paru en 2012, *« les arguments concernant la plus-value de l'usage d'outils de collaboration et de communication relevant des TIC sont l'adaptation au rythme ou aux contraintes du participant, notamment grâce à la flexibilité temporelle pour les échanges asynchrones, la variété des médias utilisables pour communiquer et à partager entre utilisateurs, la diminution de coûts liés à l'organisation de réunions, l'abolition de la distance »*⁹¹.

En résumé, l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement apparaît comme pertinent au niveau pédagogique pour l'individualisation des parcours d'enseignement, l'autoformation, le renouvellement et l'enrichissement des environnements d'apprentissage. En termes organisationnels, les technologies numériques offrent la possibilité de gérer un public en non présentiel avec des horaires flexibles. Une autre série d'arguments est d'ordre politique et relève de l'image de marque (vitrine technologique), de l'économie de personnels par la gestion d'un grand nombre d'apprenants (Demaizière, 2007).

Il existe plusieurs enjeux à l'introduction des Technologies de l'Information et de la

⁹¹ Jacques Kerneis et Forence Thiault, « Technologies numériques et apprentissage : observatoire des cadres de références et des discours », 10e séminaire *M@rsouin*, les 24 et 25 mai 2012, Brest, p 13-14, https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00872691

Communication (TIC) dans la formation, qu'elle soit initiale ou professionnelle, que nous ne pouvons pas toujours différencier, tant leur imbrication semble fréquente. Au sein des entreprises, les praticiens de la formation — formateurs et concepteurs d'activités et de séquences pédagogiques — se trouvent confrontés à des situations entraînant de nouvelles pratiques de conception pédagogique, qu'ils scénariseraient différemment par rapport aux formations en présentiel. Ces situations sont, de plus, liées à un essor des approches pédagogiques « actives » (p. ex., Bonk & Dennen, 2003) s'expliquant par la préoccupation des praticiens de rendre les situations d'apprentissage plus authentiques (Petraglia, 1998) qui permettront aux apprenants d'utiliser des ressources externes, de faciliter l'auto-régulation de l'apprentissage (Vovides *et al.*, 2007), tout en conduisant les formateurs à porter une attention particulière à la formalisation préalable des situations d'apprentissage via des scénarios pédagogiques (p. ex., Villiot-Leclercq, 2007).

Selon Didier Paquelin, Professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université Laval au Québec (Canada) le modèle formatif aujourd'hui largement diffusé s'est construit au fil des décennies en fonction d'évolutions internes et externes en milieu éducatif. Système organisé qui subit quelques perturbations au gré des courants de pensées, des attendus économiques et des évolutions technologiques. Bon an mal an, les uns enseignent aux autres, ceux qui ne savent pas encore, comme ils ont eux-mêmes été formés quelques décennies plus tôt : *« Deux approches semblent alors émerger : l'une qui s'intéresse aux effets de la structuration d'une application numérique interactive sur l'apprentissage, une autre qui cherchera à comprendre par quels processus se construisent les usages. [...] Bien que l'éducation et la formation aient maintes fois tenté de rester en dehors de ces courants, désirant, et de manière compréhensible, maintenir leur unité et leur fonction au risque d'être attirées par des sirènes technologiques, force est de constater que les TIC questionnent à différents niveaux la production de l'acte de formation [...]. Les grandes modifications liées à ces technologies que sont la dématérialisation, la virtualisation de la production, de la gestion et de la communication de l'information interrogent les chercheurs et les praticiens quant aux éventuelles conséquences sur l'acte communicationnel ⁹²».*

D'après Daniel Peraya, Professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université de Genève (au sein de l'unité TECFA, Technologies pour la Formation et l'Apprentissage), *« le domaine des*

⁹² Didier Paquelin, *L'appropriation des dispositifs numériques de formation*, Paris, L'Harmattan, 2009, p 11.

technologies éducatives intègre aujourd'hui au sein des sciences de l'éducation l'héritage de la psychologie de l'apprentissage et de l'éducation, de la pédagogie et de l'audiovisuel, de l'éducation aux médias, de la technologie de l'instruction, de l'informatique scolaire et du logiciel éducatif. Plus récemment, il s'est étendu aux environnements intégrés pour la gestion des enseignements médiatisés ainsi que des systèmes de formation entièrement ou partiellement à distance ⁹³».

La conception des dispositifs d'apprentissages en e-learning fait l'objet de nombreux travaux de recherche en Sciences de l'Information et de la Communication (SIC). Cependant, peu nombreux sont ceux qui se posent la question de l'accompagnement quotidien et personnalisé des formateurs dans un contexte professionnel particulier qui est celui des centres de contact au service de grosses entreprises. La création d'une méthodologie de conception simplifiée et adaptée, de parcours de formation en e-learning de qualité, apparaît en filigrane, mais constitue rarement le sujet central des réflexions. Nous sommes convaincus de l'importance des recherches – qui sont hélas encore balbutiantes à ce niveau – dans ce cadre d'analyse et de recherche, ce qui aura des retombées bénéfiques sur la performance économique et concurrentielle des entreprises. Ce processus de réflexion sur les modalités d'apprentissage en ligne et à distance ne manquera pas d'avoir des répercussions positives sur les compétences des salariés et facilitera incontestablement le travail des formateurs.

2) Définition du sujet :

Que sont les centres de contact ?

Selon le site Ooreka spécialisé dans le télémarketing, « *un centre de contact est un service qui permet de gérer sa clientèle, au sein ou à l'extérieur de l'entreprise. Même si le service se nomme centre de contact, on y traite les appels entrants téléphoniques, les courriers papier, les courriers électroniques. [...] Que ce soit pour une ou plusieurs entreprises, es objectifs d'un centre de contact sont les mêmes : fournir des informations, prendre des rendez-vous, prendre des commandes, fournir une assistance, assurer le service après-vente, gérer les*

⁹³ Daniel Peraya,(2003), http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/REF-2003/Cadrage_04.doc, consulté le 10 juin 2018.

*réclamations*⁹⁴ ». Un centre de contact est une plateforme dédiée à la prise en charge d'appels entrants et/ou sortants. Il s'utilise pour gérer la relation avec les prospects/clients. Ainsi, de nombreuses entreprises y ont recours pour des actions de télémarketing ou pour mettre en place un service de support technique pour les clients. Dans le second cas, il est surtout question de centre de relation client.

De plus, un centre de contact peut être internalisé ou externalisé pour maximiser son Return On Investment (ROI). Un centre de contact utilise des moyens technologiques et humains pour l'émission et la réception d'appels. Par conséquent, un centre de contact a besoin d'outils digitaux comme des chatbots (un chatbot est un robot logiciel pouvant dialoguer avec un individu ou consommateur par le biais d'un service de conversations automatisées pouvant être effectuées par le biais d'arborescences de choix ou par une capacité à traiter le langage naturel) ou CRM (*Customer Relationship Management* en anglais) avec une gestion d'humains pour offrir une expérience client optimale. Les centres de contact sont des plateformes mises en place par les entreprises, en interne ou *via* un prestataire, pour assurer la gestion de leur relation client. Historiquement, les centres de contact prennent la forme de plateformes téléphoniques, puisque le téléphone est longtemps resté l'instrument de choix de la relation client et même de la médiation avec le client. Valérie Carayol parle en des termes particulièrement intéressants pour notre propos de la médiation, opération nécessaire qui relie temporairement un client et un téléconseiller en centre de contact : *« l'acceptation de la médiation, qui comporte une part de risque est peut-être la forme que prend le « don » des protagonistes dans le processus. Peut-être le médiateur donne-t-il la parole, le « skeptron », le kudos des grecs le quasi-objet, figure du lien social ? Comme nous le rappelle P. Bourdieu : « L'autorité advient du langage du dehors, comme le rappelle concrètement le steptron que l'on tend chez Homère à l'orateur qui va prendre la parole ». Le don renvoie peut-être à la possibilité « donnée » de relire la situation conflictuelle d'un point de vue exogène*⁹⁵ ».

Dans les centres de contact, le principal outil de médiation est le téléphone (assorti de l'ordinateur connecté à Internet) tandis que le vecteur principal de la médiation reste en toutes circonstances le téléconseiller. Ici s'opère une forme de médiation technologique mettant en œuvre un processus de communication médiée par ordinateur et par téléphone (à la fois CMO et CMT) : *« les pratiques de communication s'élaborent en effet autour d'une double*

⁹⁴ <https://telemarketing.ooreka.fr/comprendre/centre-de-contact>

⁹⁵ Valérie Carayol, « Quelques hypothèses sur la médiation », *Communication et organisation* n°11 1997, p 10, [http:// communicationorganisation.revues.org/1916](http://communicationorganisation.revues.org/1916)

médiation. Cette dernière est à la fois technique car l'outil utilisé structure la pratique, mais la médiation est aussi sociale car les mobiles, les formes d'usage et le sens accordé à la pratique se ressource dans le corps social. Il se produit une rencontre entre les évolutions techniques et le changement social, et les pratiques de communication constituent un terrain d'observation privilégié pour cerner le tissage de cette convergence ⁹⁶ ».

Le but du centre de contact est en effet d'être l'interface entre l'entreprise et ses clients, voire même ses prospects dans certains cas. On pense donc souvent au personnel engagé pour prendre les appels, mais il faut aussi prendre en compte que la mise en place d'un centre de contact nécessite une architecture technique sophistiquée, et donc des compétences allant au-delà de la simple prise d'appels. Un centre de contact peut donc assumer des missions très variées : depuis l'accueil téléphonique, plus communément appelé « standard », jusqu'au support technique de niveau 2 ou 3. Historiquement, les centres de contact fonctionnaient grâce au téléphone, qui était le moyen de communication à distance le plus utilisé. Mais avec l'arrivée d'internet, la relation client a bien évolué, et les nouvelles générations de clients et de prospects utilisent de plus en plus les nouvelles technologies : internet, email, chat, objets connectés, etc.

De fait, les centres de contact ont évolué vers le multicanal : ce sont désormais des plateformes en mesure de gérer les demandes en provenance de plusieurs canaux. Tout comme la vente à distance, qui a tout de suite mué et adopté la forme d'internet, les centres de contact se sont transformés ces dernières années pour faire migrer leurs prestations vers le digital, de plus en plus. Ce changement va de pair avec un autre, dans le monde de la gestion des clients : on parle de moins en moins de « relation client » et de plus en plus d'« expérience client ». C'est donc moins la relation que l'on entretient avec son client qui compte que l'expérience qu'on lui offre. Et pour lui offrir la meilleure expérience possible, quoi de mieux que d'être joignable partout, en tout temps, sans omettre de canal de communication ? Voilà le but de ce type de centres de contact ! Il va sans dire que les centres de contacts qui offrent des prestations multicanales voire omnicanales, disposent d'une architecture technique avancée qui leur permet de suivre les dossiers clients de bout-en-bout,

⁹⁶ Josiane Jouët, « Pratiques de communication et figures de la médiation. Des médias de masse aux technologies de l'information et de la communication » dans *Sociologie de la communication*, volume 1, n°1, 1997, p 291.

quel que soit le canal de communication choisi.

Le client peut ainsi établir un premier contact par mail, puis suivre par un appel téléphonique, pour enfin suivre son dossier sur l'application mobile. Et toutes ces interactions sont suivies par le centre de contact multicanal en un seul et même lieu. Ces niveaux de support techniques nécessitent d'avoir au bout du fil des techniciens très expérimentés, qui sont mis en relation directement avec des professionnels ayant des problèmes à résoudre. L'intérêt principal pour les entreprises de se doter d'un centre de contact est de mettre en œuvre un outil pour tenter de créer une véritable proximité avec sa clientèle. Ainsi, elle fera appel à des procédés, sans cesse innovants, afin d'étendre son activité commerciale et de fidéliser sa clientèle, d'où le rôle incontournable d'un centre de contact, communément appelé « call center » ou centre de relation client. Un centre de contact est un partenaire incontournable de l'entreprise. Les centres d'appels sont des structures qui relaient parfaitement l'image de marque de l'entreprise, en assurant des services de qualité et une proximité envers sa clientèle. Autrement dit, elles permettent à l'entreprise de fidéliser sa clientèle et d'effectuer des prospections en vue de saisir de nouvelles opportunités. A titre d'exemple, nous pouvons citer « SCF », ou « Renault », qui ont recours à un centre de contact afin d'assurer un service après-vente à leur clientèle.

C'est aussi et surtout un moyen efficace de réduire les coûts de l'entreprise. Le centre de contact est une structure indépendante qui permet aux entreprises de mener des actions de marketing et de suivis du consommateur. En effet, la majeure partie des centres de contact sont délocalisés à l'étranger. Ainsi, elles parviennent à offrir à une société des prestations à faible coût. A titre d'illustration, nous pouvons citer « Phone Group », qui est un centre d'appel basé au Maroc, et qui assure une relation client à de nombreuses sociétés françaises. Enfin, le centre de contact constitue une structure autonome et compétente qui dispose de son propre personnel (des téléopérateurs ou téléconseillers, des formateurs et des managers), d'infrastructures à la pointe de la technologie (téléphonie, câblage, système informatique, serveurs et logiciel d'appel), de la ressource humaine dans le domaine du marketing et de la réception d'appel. Les centres de contact sont sous-tendus par de puissantes logiques de médiation technologique. La formation de formateurs devant eux-mêmes former des téléconseillers exerçant dans des centres de contact repose sur une forme particulière de médiation, la médiation pédagogique : *« dans la médiation pédagogique, la position du formateur comme médiateur – qui est aussi une position de tiers – comporte certes une*

composante relationnelle, mais implique aussi une régulation des interactions éducatives pour que la relation apprenant-savoir soit effective et aboutisse à un apprentissage (v.g. Fichez & Combes, 1996). Cette position de tiers doit-elle être assurée seulement par des formateurs ou bien peut-elle l'être aussi par des dispositifs techniques servis par les formateurs ? Cette question paraît essentielle car elle implique, en arrière-plan, celle de savoir comment et jusqu'où cette médiation peut faire l'objet d'une industrialisation (Moeglin, 1998)⁹⁷ ».

Travaillant au sein du Groupe Armatis-Ic (spécialisé dans la gestion de la relation client, dans le télémarketing et dans la mise en œuvre de centres de contact) en tant que *Responsable Digital Learning Manager*, je suis chargé de la mise en œuvre de solutions de formation et d'apprentissage en ligne de type e-learning pour des professionnels destinés à exercer – ou exerçant déjà – dans les centres de contact du Groupe Armatis-Ic. Le e-learning, et plus particulièrement l'enseignement à distance, est ici appréhendé comme un terrain d'étude propice pour le chercheur débutant que je suis. La problématique adopte une démarche pluridisciplinaire; ancrée dans les Sciences de l'Information et de la Communication, elle intègre, sous une forme systémique, des apports heuristiques des sciences de l'éducation, de l'épistémologie, des sciences cognitives et des sciences humaines. Elle questionne la pertinence du système de communication au sein des dispositifs d'enseignement et de formation à distance.

Selon la définition qu'en donne le Ministère de l'Éducation Nationale sur le site Eduscol, « *le e-learning définit tout dispositif de formation qui utilise un réseau local, étendu ou l'internet pour diffuser, interagir ou communiquer, ce qui inclut l'enseignement à distance, en environnement distribué, l'accès à des sources par téléchargement ou en consultation sur le net. Il peut faire intervenir du synchrone ou de l'asynchrone, des systèmes tutorés, des systèmes à base d'autoformation, ou une combinaison des éléments évoqués. Le e-learning résulte donc de l'association de contenus interactifs et multimédia, de supports de distribution (PC, internet, intranet, extranet), d'un ensemble d'outils logiciels qui permettent la gestion d'une formation en ligne et d'outils de création de formations interactives, augmentant les capacités de collaboration et d'interactivité* ⁹⁸ ». Le téléconseiller étant devenu un

⁹⁷ Jean Davallon, « La médiation : la communication en procès ? », *Médiation et Information* n°19, 2003, p 41.

⁹⁸ <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/e-formation-e-learning>

« *opérateur multimédia* », la relation du formateur avec les salariés s'en trouve nécessairement beaucoup transformée par la technologie numérique. Les mutations concernent surtout le rapport aux contenus de formation ; la scénarisation nécessite l'application de nouvelles façons de traitements de l'information et de la communication, de la médiation, et requiert de nouvelles exigences et compétences en pédagogie. Dans les centres de contact, nous allons nous limiter à ce contexte, les contraintes budgétaires qui pèsent sur les services des Ressources Humaines, obligent les formateurs à créer rapidement des dispositifs multimédias pour former les salariés. Au risque d'altérer la qualité de ceux-ci.

Après l'intégration de formations hybrides dans les dispositifs de formation des grandes entreprises, les formateurs se contentent généralement d'écrire des scénarios basés sur leurs propres expériences et savoir-faire en présentiel, qu'ils envoient ensuite à des développeurs qui réalisent des ressources en ligne sur la base de *storyboards* peu détaillés. Cela ne reflète que de façon sommaire leurs intentions, qu'elles soient didactiques ou pédagogiques. Or, les intentions sont la base de « *toute action conduite de mise en rapport des personnes et des savoirs* » (Morandi 2006, p. 9). C'est cette capacité de l'esprit à se « *représenter la manière dont l'autre apprend, de prendre en compte l'autre* » (Morandi 2006, p. 16).

Les centres de contact représentent un contexte difficile, tout d'abord au regard de la conjoncture économique, mais aussi par les méthodes de gestion du personnel reposant sur la défiance et le contrôle. Dans ce contexte, nous allons aborder la question de la médiation numérisée sous l'angle de la transformation du métier des formateurs. Ces derniers doivent s'adapter à de nouvelles méthodes d'apprentissage des téléconseillers, qui passent désormais de plus en plus par des interfaces et via des objets connectés (tablettes, smartphones, classes virtuelles...). La difficulté est que la majorité des centres de contact, désirant intégrer l'apprentissage en ligne dans leurs dispositifs de formation, disposent de ressources humaines formées uniquement pour dispenser des formations en présentiel. Cette transition confronte les formateurs à de nouvelles formes de conception des situations d'apprentissage. La finalité étant d'arriver à proposer aux téléconseillers des ressources de formation en ligne qui soient en mesure d'améliorer leurs compétences en télévente. Nous mettrons en place des protocoles de travail pour les formateurs, facilitant la scénarisation de modules de formation, fondée sur

une structuration pédagogique reflétant explicitement les intentions et les choix pédagogiques des formateurs.

Le centre de contact « Armatis-lc » constitue notre terrain d'études. L'offre de formation de ce groupe concerne environ 10 000 collaborateurs dans 23 sites implantés en Europe et en Afrique du nord (4 pays in-off-nearshore). Les téléconseillers, environ 8 600, utilisent une plateforme de formation LMS (*Learning Management System*) pour être formés par des didacticiels en télévente. Cette plateforme en ligne propose un espace pédagogique où les formateurs mettent à disposition différentes ressources et activités pédagogiques.

3) Problématique

L'hypothèse qui sous-tend notre thèse de doctorat est la suivante : de quelle manière et par quels moyens les technologies de l'information et de la communication transforment-elles en profondeur les pratiques de formation ? La question fondamentale que pose notre doctorat à la formation professionnelle des téléconseillers est la question de la médiation en général, et de la médiation technologique en particulier. Jean Davallon fait à ce propos une remarque des plus intéressantes sur la médiation en tant que processus sociocognitif particulier : *« cette action produit toujours plus ou moins un “effet” sur le destinataire de la communication : il va accéder, apprendre, passer, etc. Cette action est, de plus, modalisée : il est un bénéficiaire respecté, valorisé comme sujet, et non pas instrumentalisé. L'objet, l'acteur ou la situation de départ subit une modification du fait qu'il est intégré dans un autre contexte. Par exemple, l'objet technique mis en contexte d'usage fonctionne différemment du fait de la médiation, même s'il n'est pas transformé en tant que tel. Phénomène semblable pour l'œuvre d'art, le savoir, l'acteur pris en charge par une médiation. L'opérateur de l'action (l'élément tiers en tant que médiateur) est certes tantôt action humaine, tantôt objectivé sous forme de dispositif, tantôt les deux, mais quoi qu'il en soit, il y a presque toujours débat sur sa forme et sa nature. L'action de l'élément tiers a toujours un impact sur l'environnement (le plus souvent l'environnement social) dans lequel elle se situe ⁹⁹ ».*

La révolution numérique dans la formation professionnelle pour adultes joue à différents

⁹⁹ Jean Davallon, « La médiation : la communication en procès ? », *Médiation et Information* n°19, 2003, p 43.

niveaux et a pour principale conséquence de modifier les rapports humains en profondeur, tant sur le plan personnel que sur celui des relations qui se nouent dans le monde professionnel. Pour les formateurs et les responsables de la formation ouverte et à distance et / ou du e-learning dans leurs entreprises, il s'agit en premier leur de savoir s'approprier les nouveaux outils et de les utiliser à bon escient dans le cadre de la conception de modules de formation professionnel entièrement dématérialisés sur support numérique. La médiation pédagogique numérique offre au monde de la formation professionnelle pour adultes des potentialités inédites en termes d'exploitation pédagogique et de déroulement de modules de formation : *« un dernier usage, qui se distingue des premiers même s'il leur est lié, concerne l'analyse des usages des technologies. Le terme de médiation y sert à échapper au double déterminisme social et technique : la médiation est technique « car l'outil utilisé structure la pratique » et sociale « car les mobiles, les formes d'usage et le sens accordé à la pratique se ressource dans le corps social », précise par exemple Josiane Jouët (1993, cité d'après 1997 : 293). La notion de médiation semble donc désigner, en ce cas, les opérations – ainsi que leurs effets – de technicisation du processus de communication (médiation technique) et, en même temps, de l'intervention de la dimension subjective dans les pratiques de communication (médiation sociale) ¹⁰⁰ ».*

La médiation technologique transforme l'enseignement et la formation dans la mesure où le professeur (ou le formateur) n'est plus le seul dépositaire du savoir et des connaissances, et dans une moindre mesure il ne devient plus le seul responsable de la transmission d'informations de nature pédagogique. En toutes circonstances la médiation par le biais d'un outil numérique transforme les modalités de transmission de l'information et de la communication. Ainsi, comme l'écrit Jean Davallon *« par conséquent, le premier constat que l'on peut faire est que la notion de médiation apparaît chaque fois qu'il y a besoin de décrire une action impliquant une transformation de la situation ou du dispositif communicationnel, et non une simple interaction entre éléments déjà constitués, et encore moins une circulation d'un élément d'un pôle à un autre. J'avancerai ainsi l'hypothèse qu'il y a recours à la médiation lorsqu'il y a mise en défaut ou inadaptation des conceptions habituelles de la communication : la communication comme transfert d'information et la communication*

¹⁰⁰ Jean Davallon, « La médiation : la communication en procès ? », *Médiation et Information* n°19, 2003, p 43.

*comme interaction entre deux sujets sociaux. Avec ce recours, l'origine de l'action se déplace de l'actant destinataire ou des inter-actants vers un actant tiers : il y a communication par l'opération du tiers*¹⁰¹ ».

Dans son ouvrage datant de 1992 (*L'Utopie de la communication*, Editions La Découverte) Philippe Breton notait déjà en visionnaire – alors qu'à cette époque les technologies de l'information et de la communication n'avaient pas atteint leur stade actuel de développement – que « *les êtres, dans une société de communication, sont faiblement rencontrants et fortement communicants* »¹⁰². La formation professionnelle ne déroge bien évidemment pas à la règle et suit le cours de ces transformations et de ces évolutions sociétales, psychologiques, politiques et économiques. De nos jours, les ordinateurs ultra-portables, les smartphones (ou ordiphones pour les linguistes et chercheurs en sciences humaines québécois) et les tablettes tactiles favorisent une communication permanente avec des services dématérialisés, avec des interlocuteurs parfois physiquement présents mais avec lesquels l'on entretient une conversation uniquement via les réseaux sociaux ou par le biais des mails. Les interactions interpersonnelles numériquement assistées restent très souvent réduites à la portion congrue, voire franchement inexistantes comme le souligne avec justesse Pascal Lardellier dans son ouvrage intitulé *Nos modes, nos mythes, nos rites. Le social, entre sens et sensible* (paru en 2013 aux Editions EMS). Dans ce livre, il analyse les pratiques liées à la consommation effrénée de connexion que font les individus vivant en ville « *Dans notre société, nous sommes de plus en plus communicants, bardés de formidables extensions technologiques ; et de moins en moins rencontrants, en face à face* »¹⁰³.

Depuis quelques années, les outils numériques ont permis l'apparition de formes innovantes de pratiques pédagogiques. Les classes inversées en sont la principale conséquence tant l'omniprésence des outils technologiques a impacté les métiers de la formation. Les puisque nos communications passent par des écrans. Les médiations technologiques sont devenues indispensables et sont le prisme par lequel la formation professionnelle est pensée à nouveaux frais, de même que la communication interpersonnelle évolue considérablement, dès lors qu'elle est médiatisée par ordinateur. Fabien Liénard écrit à ce propos : « *les TIC ne sont que*

¹⁰¹ Jean Davallon, « La médiation : la communication en procès ? », *Médiation et Information* n°19, 2003, p 43.

¹⁰² Philippe Breton, *L'Utopie de la communication*, Paris, La Découverte, 1997, p 114-115.

¹⁰³ Pascal Lardellier, *Nos modes, nos mythes, nos rites. Le social, entre sens et sensible*, Cormelles-le-Royal, Editions EMS, 2013, p 160.

des objets chargés de véhiculer des données, des informations. Dans ce sens, nous parlerons de Communication Médiée par Ordinateur (désormais CMO) et de Communication Médiée par Téléphone mobile (dorénavant CMT) que nous caractériserons dans le but de soutenir l'idée d'une Communication Électronique Écrite (à l'avenir CEE) ¹⁰⁴ ».

Les Technologies numériques de l'Information et de la Communication ont trouvé dans la Communication Médiée par Ordinateur un terrain de recherche particulièrement fécond et qui engage une réflexion profonde sur les stratégies d'apprentissage médiées par les outils numériques, ainsi que l'observe Fabien Liénard dans l'article déjà cité : *« un ordinateur aujourd'hui est un fixe, un portable ou un ultraportable mais il est aussi un micro-ordinateur (un netbook), une tablette ou une console. Autrement dit, l'ordinateur si ancien est en même temps toujours à la pointe du progrès technologique et recouvre une pluralité de TIC. Tous les individus, « jeunes » et moins jeunes, se trouvent ainsi confrontés à cette pluralité, à cette multitude de TIC et des usages, notamment lorsqu'ils souhaitent échanger, communiquer à l'aide d'un ordinateur. Serge Proulx (2004) caractérise cette situation de communication et considère qu'en CMO :*

- le corps n'est plus indispensable ;*
- l'ancrage et la présence physique ne sont plus nécessaires ;*
- le temps de la communication peut être différé ¹⁰⁵».*

Cette démarche technologisante signe l'évolution de l'offre de formation, dans le but d'améliorer la performance des dispositifs d'apprentissage du groupe. L'introduction d'une plateforme en ligne, comme outil de médiation pour cela, nous incite à nous interroger sur l'implémentation et les usages des TIC par les formateurs. Le service formation a-t-il été transformé par l'introduction de cet outil ? L'entreprise s'est-elle adaptée à l'outil, ou est-ce l'inverse ? Et surtout, quelles ont été les transformations au niveau des pratiques des formateurs, dans leurs façons de concevoir, se sont-ils adaptés au déploiement d'une partie de

¹⁰⁴ Fabien Liénard, « TIC, Communication électronique écrite, communautés virtuelles et école », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2012/2 (n°166), p 144.

¹⁰⁵ Fabien Liénard, « TIC, Communication électronique écrite, communautés virtuelles et école », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2012/2 (n°166), *ibid.*, p 144.

la formation via des écrans, par des ordinateurs et autres dispositifs en mesure de proposer aux téléconseillers, apprenants, des possibilités d'interactions et des contenus multimédias ? Pierre Moeglin estime que cette transformation concerne toute la chaîne de la formation, constituée de trois pôles : le contenant, le contenu et le service formation, et même jusqu'à la scénarisation pédagogique elle-même, ainsi que l'écrit Laurent Petit : *« les ressources pédagogiques doivent être scénarisées. Les UNT abordent mezzo voce la question. Dans une présentation de la notion de formation en ligne à destination des enseignants, l'Association des universités pour l'enseignement numérique en économie et Gestion (Aunège) fait par exemple référence à la métaphore cinématographique et présente la scénarisation comme l'action de « concevoir la trame d'une activité pédagogique ou d'une formation⁴ ».* Plus loin, il est dit que la scénarisation *« permet de structurer et de mettre en relation les éléments du scénario pédagogique, à savoir : les contenus, les activités d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation, le matériel pédagogique : outils, documents, etc.¹⁰⁶ ».*

Pierre Moeglin y voit une influence très nette d'une tendance sociétale de fond, qu'il appelle l'industrialisation de l'éducation dans la droite ligne des travaux menés par l'école critique de Grenoble (pilotee par Bernard Miège) sur les industries culturelles : il s'agit de poser *« la question de l'industrialisation éducative, une industrialisation qui aurait pour origine « la crise d'appareils éducatifs de moins en moins en mesure d'apporter par les moyens traditionnels de l'enseignement en présentiel des réponses satisfaisantes aux déséquilibres du sous-développement et des mutations structurelles de la société. » (Mæglin, 1994)¹⁰⁷ ».* L'intégration des TIC dans les trois pôles est-il un facteur d'amélioration des pratiques de formation ?

Quelle relation existe-t-il entre la diffusion des formations via une plateforme en ligne et la modification des modalités d'apprentissage ? Comment accompagner ces formateurs pour faciliter cette transition qui rendrait l'apprentissage plus flexible et souple via les nouvelles technologies, ce qui assurerait un meilleur suivi de l'apprenant et une personnalisation des offres proposées selon les besoins de celui-ci et selon son rythme de compréhension et d'assimilation ? Le travail de recherche vise à observer la transformation des processus, les

¹⁰⁶ Laurent Petit, « Les conditions de l'usage des ressources pédagogiques numériques », *Revue Questions de communication* n°16 : « Journalistes et sociologues », Metz, Presses Universitaires de Lorraine, 2009, p 2.

¹⁰⁷ Patrick Guillemet, « L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme ? », *Distances et savoirs* n°1, volume 2, 2004, p 97.

conditions et l'impact de l'intégration du « e-learning » pour les formateurs des centres de contact. Et ce, dans le but de produire les connaissances qui améliorent la mise en place de dispositifs technologiques, et aboutir à des méthodes susceptibles d'accompagner la transition des pratiques de formation ; allant de conception de formations en présentiel (dites traditionnelles) à la conception de didacticiels et modules e-learning diffusés via un ordinateur.

Comme l'écrit Michel Durampart dans un article de 2012 « *Le concept de médiation peut engendrer le risque de confusions, d'un piège consistant à s'enfermer dans la circularité de l'étude des objets techniques (Hennion, 1993) Piège dont on ne s'échappe qu'en contextualisant l'analyse de l'objet. De fait, plus qu'une question d'intermédiation c'est une question d'interposition dont il s'agit qui rassemble un questionnement des liens, des effets et des démarches. Il convient alors non pas de décliner les différentes acceptions de la médiation (pour autant cette approche n'est pas non plus inutile) mais bien plutôt de décomposer les différentes facettes que recouvrent cette notion de médiation technologique*¹⁰⁸ ».

Le schéma de la recherche appliquée (en l'occurrence il s'agit d'une recherche-action ancrée dans une réalité professionnelle – celle de la formation en ligne et du e-learning – qui fait de moi un *insider* au sens où l'a théorisé le sociologue américain Howard S. Becker dans son livre de 1985 *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Editions Métailié) consiste à formuler une hypothèse et sous-hypothèses, puis de les confronter au terrain ; le groupe Armatis-lc.

L'hypothèse de recherche à laquelle nous souhaitons nous attacher est la suivante : l'intégration d'un outil issu des Technologies de l'Information et de la Communication pour les formateurs des centres de contact serait un vecteur important de l'amélioration de l'apprentissage des téléconseillers. Cela réussirait si les formateurs adaptaient leurs méthodes pédagogiques aux spécificités du e-learning et s'ils sont accompagnés, préparés et formés à transmettre des contenus informatifs, des savoirs et des savoir-faire en ligne : « *la médiation technologique concernant l'intégration des TIC au niveau des structures et des tâches dans les organisations est une médiation non stabilisée. Ce phénomène entraîne une*

¹⁰⁸ Michel Durampart, « « La médiation technologique : entre réalité et immanence des évolutions organisationnelles liées à la diffusion des TIC », *Communication et organisation* [En ligne], 19 | 2001, mis en ligne le 27 mars 2012, consulté le 31 août 2018. URL : <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/2482>

indétermination du processus. La plupart des chercheurs concernés se rejoignent pour intégrer cette particularité dans leurs analyses. Dans nos travaux, nous avons constaté que, quelles que soient les attentes des décideurs, ils ne peuvent prétendre régir les effets de rétroaction chez les utilisateurs, anticiper de nouvelles manières d'utiliser les outils, encadrer la réactivation de liens entre services ou l'apparition de nouveaux liens. La liberté d'agir des acteurs en fonction de leurs stratégies personnelles ou de leurs motivations ne peut être complètement encadrée ou structurée. C'est bien l'évidence de la « co-influence » de la technique et du social qui se manifeste alors ¹⁰⁹ ».

A travers la scénarisation de didacticiels, nous allons nous centrer sur la question des nouvelles pratiques de scénarisation, à proposer aux formateurs, dans un contexte d'industrialisation de la formation en ligne dans le domaine de la télévente. Nous allons tenter de démontrer que le passage d'un environnement d'apprentissage exclusivement en salles ; face à face pédagogique, à une intégration des nouvelles technologies via les postes de travail (ordinateurs) des téléconseillers, serait efficace et améliorerait les résultats de ceux-ci, à condition de préparer les formateurs à cette transition. L'efficacité des Formations Ouvertes et À Distance (FOAD, selon l'acronyme en usage) est directement liée aux méthodes employées, comme l'écrit Fabien Liénard : *« l'utilisation des nouvelles technologies multimédias et de l'internet, pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance. [...] La FOAD a une acception plus large et qu'elle englobe l'e-learning au même titre que tous les dispositifs ouverts de formation, libérés de contraintes de temps, d'espace, de programme, de groupe et de conditions d'accès (APP, Centres de ressources, Enseignement à distance). ¹¹⁰ ».*

Tout au long des deux premières parties de la thèse, nous allons exposer les enjeux de l'introduction de technologies d'information et de communication (TIC). Nous décrirons le cadre méthodologique adopté, en analysant les phases de l'intégration des TIC dans des parcours de formation concrets : le télémarketing et la relation client.

¹⁰⁹ Michel Durampart, « « La médiation technologique : entre réalité et immanence des évolutions organisationnelles liées à la diffusion des TIC », *Communication et organisation* [En ligne], 19 | 2001, mis en ligne le 27 mars 2012, consulté le 31 août 2018. URL : <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/2482>

¹¹⁰ Fabien Liénard, « Du e-learning au m-learning. Quel(s) intérêt(s) pour les apprentissages ? », https://www-iut.univ-lehavre.fr/assets/doc/real/texte-communication_f.linard-7me%20real.pdf

Un intérêt particulier sera attaché à l'accompagnement des formateurs/concepteurs, dans cette transition délicate qui change la culture d'entreprise et la façon de transmettre les connaissances. Ce qui pose la question de la préparation à la mise en place de tels projets, surtout en tenant compte des conditions de travail des téléconseillers ; apprenants adultes sous différentes pressions constantes.

4) Méthodologie :

Du point de vue méthodologique j'ai opté pour un recours assez classique à une démarche d'obédience qualitative en croisant deux formes d'approches, d'une part, l'observation participante, d'autre part, nous avons mis en place des entretiens semi-directifs avec des salariés et des membres de la direction de la formation du groupe Armatis-lc et des formateurs. Au titre de méthodologie annexe secondaire, nous avons choisi de nous inspirer des travaux de Crossley et Green.

Dans cette thèse, nous allons mettre en œuvre plusieurs approches centrées sur les formateurs, ainsi qu'une approche de co-conception avec d'autres praticiens, s'appuyant sur des études sur le terrain. Nous allons mettre l'accent particulièrement sur la méthodologie de conception de Crossley et Green qui favorise la créativité des formateurs et les détache des contraintes techniques induites par la médiation de l'outil. La plupart des formateurs des centres de contact, qui vont constituer notre terrain de recherche, n'ont pas de connaissances informatiques avancées et ne sont pas à l'aise avec l'écran comme instrument intermédiaire avec l'apprenant. Cette méthode serait l'une des meilleures façons d'accompagner les formateurs des centres de contact dans leurs nouvelles activités de conception des didacticiels, après l'intégration des formations hybrides dans leurs dispositifs. L'évaluation finale d'un module de formation e-learning, issu de la conception via cette méthode, par un groupe de téléconseiller, pourrait confirmer l'utilité de s'appuyer sur cette méthode, ainsi que sa prise en compte du contexte de travail particulier dans les centres de contact. Afin de permettre aux formateurs de concevoir ce didacticiel, en tenant compte de la plateforme en ligne comme nouveau média, trois études seront menées :

➤ **Première étude** : consiste à mener une analyse des tâches détaillée de l'activité des téléconseillers. Nous allons nous fonder pour cela sur une analyse cognitive des tâches CTA via des entretiens semi-dirigés avec des formateurs et par des observations sur poste de travail.

➤ **Deuxième étude** : expérimentation d'une méthode de conception de scénarios pédagogiques, basée sur la méthodologie de « Crossley et Green », d'une ressource formation en FOAD avec un groupe-pilote de formateurs.

➤ **Troisième étude** : conception d'un module e-learning issu des deux études précédentes, et évaluation de ce module en contexte de formation.

La démarche d'analyse des données recueillies au cours de nos recherches fait appel aux sciences de l'information et de la communication qui, dans un contexte d'industrialisation de formation, éclairent les mécanismes d'évolution de la conception de dispositifs e-learning.

5) Annonce du plan :

A l'issue de l'introduction de ma thèse de doctorat, nous développerons dans le premier chapitre de cette thèse la problématique de recherche qui est la nôtre et nous présenterons le cadre méthodologique pour lequel nous avons opté dans le cadre de cette recherche doctorale.

Dans le chapitre 2, nous définirons ce que sont les centres de contact, leur utilité pour les entreprises du secteur marchand en règle générale ainsi que celles de l'univers des services, en présentant par la même occasion les conditions de travail qui y règnent pour celles et ceux qui exercent la profession de téléconseillers.

Dans le chapitre 3, nous donnerons à voir notre terrain de recherche, en l'occurrence le Groupe Armatis-LC (spécialisé dans la gestion de la relation client, dans le télémarketing et dans la gestion et la mise en œuvre de centres de contact au profit d'entreprises très diverses) au sein duquel nous exerçons la fonction de Digital Learning Manager.

Dans le chapitre 4, nous approfondirons le concept de scénario pédagogique et son utilité dans le cadre des modules de formation en ligne et à distance proposés aux salariés du groupe Armatis-LC, ainsi que les théories de l'apprentissage et leurs exploitations pédagogiques.

Dans le cinquième chapitre, nous nous attacherons à montrer les outils et les supports existant permettant à un formateur et / ou à un responsable de formation de concevoir des modules de formation en s'appuyant sur des méthodologies éprouvées (ADDIE, méthode de Crossley et

Green) tout en proposant des éléments de compréhension sur le phénomène relativement récent de l'industrialisation de la formation à laquelle Pierre Moeglin a consacré de nombreux travaux pleinement inscrits dans notre champ de recherche académique.

Le sixième et dernier chapitre de la thèse permettra de rendre visibles les résultats de l'expérimentation et, par la même occasion de proposer une évaluation du protocole de recherche action développé dans cette recherche doctorale, ainsi que des questionnaires ayant nourri et orienté notre réflexion.

CHAPITRE 1 :

PROBLÉMATIQUE ET CADRE METHODOLOGIQUE

Pour les centres de contact, cette thèse vise à faciliter l'accompagnement des formateurs après l'intégration du e-learning dans leurs dispositifs de formation. Les principaux apports du e-learning résident dans leur capacité à réguler l'immédiateté ou non de l'échange (régime de synchronicité ou d'asynchronicité). Fabien Liénard écrit à ce propos : « *les outils synchrones sont très intéressants parce qu'ils favorisent l'interactivité : le formateur et l'apprenant se trouvent simultanément face à leur ordinateur respectif et échangent en direct oralement (visioconférence, audioconférence) ou scripturalement (chat ou même forum de discussion). Les outils asynchrones (courriel, forum de discussion de nouveau, wiki, blog...) sont eux aussi très intéressants parce qu'ils permettent bien souvent de structurer l'e-communauté qui se forment grâce aux outils synchrones ou par défaut (à la suite de l'inscription de chacun des membres). Ils ne nécessitent pas la présence du formateur au moment de l'échange (et sont donc par conséquent, moins coûteux)*¹¹¹ ». Le e-learning repose sur un ensemble de six outils spécifiques :

❖ outils d'information

Allant des aides en ligne (type Foire Aux Questions, forum de discussion ou guide d'utilisation), aux calendriers, aux glossaires, aux webographies, aux listes de diffusion et aux newsletters.

❖ outils de communication

Chat, téléphonie, visioconférence, etc...

❖ outils de collaboration à distance

Blog, vlog, wiki, portfolio, etc...

❖ outils de partage de données

Wiki, blog, Google Drive, Google Doc, etc...

¹¹¹ Fabien Liénard, « Du e-learning au m-learning. Quel(s) intérêt(s) pour les apprentissages ? », https://www-iut.univ-lehavre.fr/assets/doc/real/texte-communication_f.linard-7me%20real.pdf

❖ **outils « communautaires »**

Réseaux sociaux, chat, forum, , etc..

❖ **outils favorisant la métacognition**

Statistiques, tableau de bord, outils de suivi..

Elle concerne précisément l'activité de conception des scénarios pédagogiques. Nos recherches vont s'appuyer sur les travaux menés en ingénierie des besoins dirigée par les buts, sur les travaux menés en sciences de l'information et de communication, ainsi que sur les recherches en ingénierie des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain au sujet desquels Laurent Petit écrit avec justesse : « *Pierre Tchounikine (2006:146) souligne qu'un «EIAH [Environnement informatique pour l'apprentissage humain] embarque une intention didactique et/ou pédagogique* ¹¹² ». L'Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain est entièrement sous-tendu par une recherche constante d'efficacité et un effort de scénarisation pour proposer des activités pédagogiques réalisables par des apprenants à distance au moyen d'outils numériques de communication connectés au réseau Internet.

Les téléconseillers, ou chargés de clientèle, interviennent au cœur du service production, essentiellement, en émission et/ou réception d'appels. Car la transformation progressive des centres d'appels en centres de contact, implique des modes de gestion des contacts clients autre que le téléphone (mail, chat, webchat etc.). Ces employés bénéficient donc de formations, initiales et continues, leur permettant de maîtriser un large panel de compétences. Comme l'écrit Fabien Liénard, le e-learning « *est un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur* ¹¹³ ».

¹¹² Laurent Petit, « Les conditions de l'usage des ressources pédagogiques numériques », *Revue Questions de communication* n°16 : « Journalistes et sociologues », Metz, Presses Universitaires de Lorraine, 2009, p 4.

¹¹³ Fabien Liénard, « Du e-learning au m-learning. Quel(s) intérêt(s) pour les apprentissages ? », https://www-iut.univ-lehavre.fr/assets/doc/real/texte-communication_f.linard-7me%20real.pdf

La révolution numérique transforme, depuis quelques décennies déjà, toutes nos sociétés et permettent, quel que soit le lieu ou le moment, aux Hommes de la terre entière d'échanger des informations de toutes natures. Le village planétaire est aujourd'hui une réalité et ces petites machines, que nous appelons Technologies de l'Information et de la Communication (désormais TICs), organisent en partie nos vies quotidiennes.

Leur impact sur les sociétés est considérable. Leur impact sur les apprentissages (et leur transmission) l'est logiquement tout autant. Le formateur est un collaborateur essentiel pour le développement de ces compétences, individuelles et collectives. Il crée, dispense et suit des formations adaptées aux besoins des téléconseillers, à partir d'un périmètre et d'objectifs précis fixés par les responsables.

La présente thèse s'intéresse aux pratiques des formateurs, confrontés au processus d'intégration des technologies de l'information et de la communication, dans le domaine de la formation professionnelle continue en centres de contact. Depuis plusieurs années, les dispositifs d'apprentissage, via les nouvelles technologies, sont l'objet de nombreuses recherches dans le domaine des EIAH (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain). Ces travaux portent notamment sur la scénarisation pédagogique pour les formations à distance, mais aussi sur le suivi de l'apprentissage : *« c'est-à-dire que des formations hybrides voient de plus en plus le jour, organisées autour d'enseignements nécessitant la présence de l'apprenant et de travaux personnels à distance ; de cours magistraux et de période de d'auto-formation (à l'aide de programmes dédiés, du partage de données, d'échanges au sein de l'e-communauté ou de travaux collaboratifs, etc.). Nous parlerons alors de blended learning dont l'e-learning est une composante ¹¹⁴ ».*

Toutes ces dimensions viennent prolonger les axes de développement des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) (Maignien, 2002), à savoir, l'évolution technique et surtout la transformation des rapports pédagogiques. Ainsi que l'écrit Laurent Petit, deux voies sont esquissées en matière de pédagogie numérique : *« l'une consisterait à proposer des outils intégrant des approches pédagogiques identifiées, l'enseignant utilisateur les choisissant alors en connaissance de cause, tandis que l'autre proposerait des banques de situations et d'exercices dans lesquelles il pourrait puiser pour un*

¹¹⁴ Fabien Liénard, « Du e-learning au m-learning. Quel(s) intérêt(s) pour les apprentissages ? », https://www-iut.univ-lehavre.fr/assets/doc/real/texte-communication_f.linard-7me%20real.pdf

*usage personnalisé*¹¹⁵ ».

Nous allons porter un intérêt plus particulier à l'évolution du rapport des formateurs à la démarche de conception pédagogique comme organisateurs de ressources d'apprentissages et scénaristes d'activités pédagogiques. Nous mettrons l'accent sur son rôle d'auteur des situations d'apprentissage (Pernin et Lejeune, 2004). Les représentations des formateurs face à l'acte de conception évoluent selon le contexte, les usages et les pratiques. Selon la situation instrumentée, certains aspects de la conception ressortent ; par exemple la construction et la validation de modèles et de démarches de formation et / ou d'apprentissage. Un modèle peut être un outil scientifique, composant d'un système, à utiliser comme base pour la conception (Baker, 2000).

Nous pensons qu'un modèle basé sur la méthode de Crossley et Green serait adapté à l'activité de la conception des formateurs dans le contexte des centres de contact. D'inspiration constructiviste, cette méthode assure la définition d'un projet pédagogique prêt à être implémenté. Tout cela par le biais d'une série de phases centrées sur l'interaction dans l'activité, telle qu'elle est vécue par l'apprenant. Les formateurs étant confrontés à s'adapter à l'intégration des FOAD dans leur pratique, ils seront amenés à travailler en équipes, en un mot à entrer dans un double processus d'interaction interpersonnelle et de médiation pédagogique : *« dans la médiation pédagogique, la position du formateur comme médiateur – qui est aussi une position de tiers – comporte certes une composante relationnelle, mais implique aussi une régulation des interactions éducatives pour que la relation apprenant-savoir soit effective et aboutisse à un apprentissage (v.g. Fichez & Combes, 1996). Cette position de tiers doit-elle être assurée seulement par des formateurs ou bien peut-elle l'être aussi par des dispositifs techniques servis par les formateurs ? Cette question paraît essentielle car elle implique, en arrière-plan, celle de savoir comment et jusqu'où cette médiation peut faire l'objet d'une industrialisation (Moeglin, 1998)*¹¹⁶ ».

¹¹⁵ Laurent Petit, « Les conditions de l'usage des ressources pédagogiques numériques », *Revue Questions de communication* n°16 : « Journalistes et sociologues », Metz, Presses Universitaires de Lorraine, 2009, p 2.

¹¹⁶ Jean Davallon, « La médiation : la communication en procès ? », *Revue Médiation et Information* n°19, 2003, p 41.

Il s'agit ici d'une des raisons pour lesquelles nous nous sommes orientés vers le choix de cette démarche de conception, elle est orientée vers la co-conception et le travail d'équipe. Le fait qu'elle rompe avec la pratique des machines à enseigner, tel que pourraient imaginer certains formateurs novices, nous incite à expérimenter cette méthode.

Apports attendus de la thèse

Pour les centres de contact, la thèse permettra d'apporter des éléments de compréhension sur les changements et évolutions à prévoir après une intégration des TIC dans les dispositifs de formation. D'autre part, les travaux menés dans le cadre de la thèse pourront permettre de formuler des recommandations de modèles de conception et méthodes, afin d'accompagner les formateurs sur le plan conceptuel et pédagogique, en parallèle des changements techniques et organisationnels qu'entraîne une intégration de formation hybride. Elle pourrait apporter des éléments de réponse aux questions que se posent les directions opérationnelles aujourd'hui :

- Que pourrait apporter les FOAD pour la formation des téléconseillers ?
- Quelles nouvelles compétences pourraient être nécessaires aux formateurs ?

Mais surtout, la question principale :

- Comment des formateurs, qui n'ont pas ou peu de connaissances dans les nouvelles technologies éducatives jusque-là, pourront scénariser des parcours de formation en e-learning ?

Approche méthodologique

La méthodologie de recherche sera fondée sur une approche par modélisation et une approche centrée usager. Le travail de terrain pour la thèse prendra appui sur le cas d'un centre d'appel en particulier ; Armatis-Ic. Au sein de ce groupe, nous mènerons des études empiriques qui impliqueront la mise en place de processus et démarches multiples. Des entretiens et observations devront être réalisés, tant du côté des formateurs/concepteurs que du côté des téléconseillers destinataires des formations hybrides, ou d'autres profils de l'entreprise dont

les activités pourraient être impliqués de manière indirecte par l'intégration des FOAD (les superviseurs, les chefs de projet ...). Pour accomplir ce travail, des compétences en scénarisation pédagogique ainsi qu'en sociologie du travail seront donc nécessaires, en plus de la maîtrise des méthodologies de l'enquête par entretiens et observations.

Notre travail vise essentiellement à enrichir les propositions au niveau des conceptions des formations en ligne par des modèles de soutien au formateur, notamment en termes de modélisation et de formalisation des intentions.

Pertinence et retombées de la recherche

Plusieurs recherches ont été menées sur les sujets que nous traitons, cependant, les centres de contact représentent un contexte difficile et peu visé par ces travaux. C'est un angle d'approche qui prendra en compte la particularité de ce contexte en réadaptant la scénarisation des situations d'apprentissage instrumentées. Nous allons aborder la question de la conception des scénarios sous l'angle de leur pertinence à l'apprentissage des téléconseillers.

Nous souhaitons que cette thèse ait des retombées concrètes sur les pratiques des formateurs des centres de contact, dans la mesure où elle va déboucher sur des propositions de modèles pouvant servir de référence pour accompagner la transition : formation classique à formation hybride, sur le plan de la conception des didacticiels. A moyen terme, elle pourrait aussi servir aux concepteurs d'autres contextes, qui se posent des questions sur les conséquences d'une mise en place des FOAD sur leurs pratiques.

.

Synthèse

Mes travaux de recherche doctorale pourraient ainsi dans un proche avenir déboucher sur des préconisations opérationnelles pour les formateurs, responsables de formation classiques et de formation ouverte en ligne et à distance, en leur donnant des éléments pour comprendre et contourner les résistances de certains formateurs et certains téléconseillers et en leur fournissant des éléments pratiques, cognitifs et scientifiques pour débloquer certaines situations d'apprentissage et de formation.

CHAPITRE 2 :

LES CENTRES DE CONTACT ET LES CONDITIONS DE TRAVAIL

Pour les centres de contact, cette thèse vise à faciliter l'accompagnement des formateurs après l'intégration du e-learning dans leurs dispositifs de formation. Elle concerne précisément l'activité de conception des scénarios pédagogiques.

Le téléconseiller, comme nous l'avons précisé, intervient au cœur du service production, essentiellement, en émission et/ou réception d'appels. Quant au formateur, c'est un collaborateur essentiel pour le développement de ses compétences, individuelles et collectives. Il crée, dispense et suit des formations adaptées aux besoins des téléconseillers, à partir d'un périmètre et d'objectifs précis fixés par la direction.

La présente thèse s'intéresse aux pratiques des formateurs, confrontés au processus d'intégration des technologies de l'information et de la communication, dans le domaine de la formation professionnelle continue en centres de contact.

Depuis plusieurs années, les dispositifs d'apprentissage, via les nouvelles technologies, sont l'objet de nombreuses recherches dans le domaine des EIAH (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain). Ces travaux portent notamment sur la scénarisation pédagogique pour les formations à distance, mais aussi sur le suivi de l'apprentissage. Toutes ces dimensions viennent prolonger les axes de développement des TICE (Maignien, 2002), à savoir, l'évolution technique et surtout la transformation des rapports pédagogiques. Nous allons porter un intérêt plus particulier à l'évolution du rapport des formateurs à la démarche de conception pédagogique comme organisateurs de ressources d'apprentissages et scénaristes d'activités. Nous mettrons l'accent sur son rôle d'auteur des situations d'apprentissage (Pernin et Lejeune, 2004). Les représentations des formateurs face à l'acte de conception évoluent selon le contexte, les usages et les pratiques. Selon la situation instrumentée, certains aspects de la conception ressortent ; par exemple la construction et la validation de modèles et démarches.

Un modèle peut être un outil scientifique, composant d'un système, à utiliser comme base pour la conception (Baker, 2000). Nous pensons qu'un modèle basé sur la méthode de

Crossley et Green serait adapté à l'activité de la conception des formateurs dans le contexte des centres de contact. D'inspiration constructiviste, cette méthode assure la définition d'un projet pédagogique prêt à être implémenté. Tout cela par le biais d'une série de phases centrées sur l'interaction dans l'activité, telle qu'elle est vécue par l'apprenant. Les formateurs étant confrontés à s'adapter à l'intégration des Formations Ouvertes et À Distances (FOAD) dans leur pratique, ils seront amenés à travailler en équipes. Il s'agit ici d'une des raisons pour lesquelles nous nous sommes orientés vers le choix de cette démarche de conception, elle est orientée vers la co-conception et le travail d'équipe. Le fait qu'elle rompe avec la pratique des machines à enseigner, tel que pourraient imaginer certains formateurs novices, nous incite à expérimenter cette méthode.

Introduction

Appelés aussi centres d'appels, hotline, service de gestion clients ou « call centers », l'Institut des métiers de France Télécom les caractérise comme étant le couplage de la téléphonie et des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication). Les technologies sont depuis plusieurs années disponibles et permettent la convergence téléphonie-informatique qui établit une relation personnalisée entre le téléconseiller et le client par la consultation sur écran, en temps réel, de l'ensemble des informations le concernant (Flichy, 2001). D'une certaine façon, la convergence téléphonie-informatique permet d'offrir au client la convivialité et la chaleur d'une présence humaine, associée à la puissance et à la réactivité de la machine (Bérard, 2000), même si comme l'écrit Pascal Lardellier les centres d'appel et de contact ont depuis toujours mauvaise presse : *« ces boîtes vocales constituent un symptôme, condensant à elles seules tous les travers de la "société de communication" : libéralisme cynique, mépris du client – qui souvent se résume à deux numéros (compte bancaire et téléphone) – autisme technologique, discours publicitaire fanfaron, et emploi de bataillons de standardistes répétant en boucle les mêmes formules commerciales creuses, transformés malgré tout en paratonnerres de l'acrimonie de clients à bout de nerfs. Tout ceci donne à penser que décidément, Métropolis n'est pas très loin d'Utopie ; et que dans TIC – on l'entend trop peu – il y a un hic ¹¹⁷ ».*

¹¹⁷ Pascal Lardellier, *Nos modes, nos mythes, nos rites. Le social entre sens et sensible*, Cormelles-le-Royal, Editions EMS : collection Societing, 2013, p 155.

Des entreprises de tous types s'adressent à ces centres spécialisés dans la gestion des relations clients (Delaunay, 2003). Nous appelons les personnes qui y travaillent téléconseillers ou chargés de clientèle. Nous pouvons aussi retrouver d'autres appellations comme téléacteurs ou téléopérateurs. C'est à partir des années 70 que les centres d'appel se sont développés en Europe en réponse à la demande, de plus en plus grandissante, des prestations de service dématérialisées dans plusieurs domaines, notamment l'informatique et la finance. Cependant, ce n'est que dans les années 90 que leur nombre est devenu considérable en France, devenant le troisième marché le plus important en Europe (Desvé & Laurençon, 2001).

De manière simple, un centre de contact est un endroit où des employés sont rassemblés pour rendre un service à distance avec l'aide de plusieurs moyens de télécommunication (web, téléphone, fax...). Ces moyens sont souvent couplés avec l'informatique ; équipement technique qui sert à rationaliser la logistique des relations avec les différents clients. La mise à disposition de bases de données facilite la gestion de la relation client en permettant d'élargir le champ d'action des employés. Les centres ont aussi pour vocation de satisfaire les clients, de les fidéliser et, plus généralement, de répondre à leurs attentes par la multitude de services rendus. Pour Pascal Lardellier, les boîtes vocales numériques et les *hotlines* constituent le troisième âge du téléphone professionnel et des centres de contact. Elles se fondent sur les ressources de la numérisation, sur une génération de postes téléphoniques à valeur ajoutée et sur la floraison de nouveaux services, elles coïncident avec la pénétration sociale de l'idéologie de la communication, et l'avènement de grands groupes. *« Leurs valeurs fétiches sont la transparence, l'affranchissement des contraintes spatio-temporelles, l'interactivité et la convivialité, invoquées à tout propos dès qu'il est question de vendre des services. Quitte à s'illustrer ensuite par une pédagogie du contre-exemple lorsque les problèmes arrivent, et que surviennent opacité, attentes interminables, dialogue de sourds. Rappelons que ce sont les principaux acteurs et zéloteurs de cette Utopie communicationnelle qui s'illustrent par la politique du pire dans ce registre ¹¹⁸ ».*

Deux sortes de centres de contact existent ; « internes » qui sont autonomes et intégrés aux entreprises, et centres dits « prestataires ». Les centres de ce dernier type travaillent en prestation de sous-traitance pour des donneurs d'ordres ; entreprises clientes. Dans ces centres, le fait que les activités de service soient pratiquées dans des environnements

¹¹⁸ Pascal Lardellier, *Nos modes, nos mythes, nos rites. Le social entre sens et sensible*, Cormelles-le-Royal, Editions EMS : collection Societing, 2013, p 156.

technologiques avancés, a pour conséquence d'industrialiser ces services. D'ailleurs, les modèles d'organisation du travail adoptés sont ceux connus jusque-là dans les secteurs industriels. Bien souvent dans ces centres, les téléconseillers sont employés par centaines, répartis en plusieurs plateformes appelées plateaux. Ceci-dit, nous soulignons que toute l'activité est bâtie sur un triangle entre l'opérateur, l'organisation (et la hiérarchie), et le client (Gadrey, 2003).

Toutefois, ce qui précède nous mène à nous interroger sur le profil des employés des centres de contact. Une partie de la réponse réside dans le positionnement économique entre les deux types cités, internes ou prestataires, et dans la reconnaissance sociale donnée aux employés (Béraud, Colin, Grasser, 2008). Aussi, nous précisons que l'activité de chaque opérateur englobe la totalité du service (Flichy, Zarifian, 2002). La satisfaction du client de la qualité du service dépend donc, quasi-uniquement, de son interlocuteur qu'est le téléconseiller. Cela nous mène à nous interroger de nouveau, avant d'aborder plus loin la question centrale de la formation, sur les conditions de travail de ces téléconseillers dans ces centres. En effet, si le téléconseiller apparaît comme une vitrine occupant une place stratégique, notamment pour la fidélisation des clients, il se retrouve au centre de critères quantitatifs en relation avec la logistique productive.

Les centres de contact

Les centres de contact n'assurent pas des services clientèle seulement par des appels téléphoniques. Ce sont des centres de communication offrant aux clients une gamme d'options, notamment par courriels, ainsi que d'autres méthodes telles que le contact par fax, en face-à-face et par vidéo. Ils sont l'exemple type d'un lieu de travail où règne une pression permanente, où les salariés travaillent de façon très stricte et contrôlée dans des bureaux situés dans de grands espaces ouverts et bruyants appelés la plupart du temps : plateaux. Dès qu'un des téléconseillers signale sa disponibilité pour la prise de poste, il reçoit immédiatement des appels en continue, des appels qui ne manqueront pas de s'empiler dans des files d'attente, jusqu'à la fin de sa période de service. En règle générale, les agents sont regroupés en équipes de 10 à 15 téléconseillers, auxquels sont affectés des superviseurs qui les suivent de près. Les gestionnaires des opérations sont quant à eux, à leur tour, responsables de groupes de 10 à 15 superviseurs.

Dans les centres faisant de l'activité « entrant » (réception d'appels téléphoniques de clients), les performances du téléconseiller sont mesurées en fonction de plusieurs paramètres et autres indicateurs de performance ainsi que des évaluations effectuées par des analystes de la qualité. Ces derniers, afin d'évaluer les performances sur un ensemble d'appréciations prédéfinies (par exemple, « moyen », « très bon », etc.), écoutent les appels téléphoniques en temps réel ou enregistrés. Ils peuvent par exemple donner leur impression sur le temps moyen de traitement des appels, qui représente le temps moyen qu'un agent passe sur un appel téléphonique avec un client. L'atteinte des objectifs de production d'un centre de contact passerait par exemple par le maintien de ces valeurs moyennes globales en dessous d'un certain seuil. Les téléconseillers sont donc tenus de gérer leurs appels téléphoniques afin que leurs valeurs moyennes ne dépassent pas, en moyenne, ce seuil. Cependant, les conséquences de ce libéralisme communicationnel et de cette culture du chiffre ne sont pas toutes, tant s'en faut, des prétextes à des titres de gloire : *« entrer dans l'enfer des boîtes vocales, c'est avoir l'impression d'être pris dans l'absurdité circulaire du célèbre rond-point de Raymond Devos. Un voyage au bout de l'ennui ridicule, qui comporte des passages obligés dévoilant le cynisme calculé des instigateurs du mauvais sketch »*¹¹⁹.

La structure hiérarchique est conçue pour assurer le contrôle et la supervision d'un « plancher » qui peut s'élever jusqu'à 900 téléconseillers dans certains grands centres. Les téléconseillers sont tenus de rendre compte de leurs performances individuelles, mais pas celui des opérations du centre de contact dans son ensemble. Les défis qui caractérisent cet environnement peuvent être traduits en deux grandes exigences : former le téléconseiller pour atteindre un bon niveau qui lui permet de mesurer la qualité de sa performance individuelle, mais aussi au sein du contexte plus large des opérations dans l'ensemble. Afin de répondre à ces exigences, les formateurs et les managers font leur travail, notamment, en termes de conception des parcours de formation, d'accompagnement et d'incitations liées aux performances pour assurer la bonne motivation des équipes terrain.

Nous n'avons pas l'intention de détailler toutes les stratégies de gestion des opérations d'un centre de contact. Ce qui est important à relever sur ce point, ce sont les observations des

¹¹⁹ Pascal Lardellier, *Nos modes, nos mythes, nos rites. Le social entre sens et sensible*, Cormelles-le-Royal, Editions EMS : collection Societing, 2013, p 156.

pratiques réelles dans ces centres, en particulier la manière dont les téléconseillers sont obligés d'équilibrer les relations, parfois contradictoires, entre les mesures de performances (quantitatives et qualitatives) et les politiques organisationnelles. Un exemple très simple de l'interdépendance des indicateurs de performance est la relation entre la durée moyenne de traitement (DMT) et le nombre d'appels par heure. Il s'agit d'une relation très simple : plus la DMT est longue, plus le nombre moyen d'appels par heure va baisser. Si nous rajoutons à cette équation la prise en compte du taux de satisfaction des clients, l'équilibre entre ces paramètres devient très difficile à atteindre. Ce taux de satisfaction provient d'enquêtes administrées aux clients de façon aléatoire après une conversation téléphonique. Le téléconseiller ne sait pas lequel de ses appels fera l'objet d'une enquête, ce qu'il sait en revanche, c'est qu'une évaluation négative d'un de ces appels affectera directement sa rémunération (puisque les taux de rémunération sont calculées en utilisant une combinaison de mesures de performance quantitatifs et qualitatifs). Un moyen de minimiser les chances d'un résultat négatif est de passer le temps nécessaire, avec chaque client, afin de résoudre son problème. Ce qui, à long terme, peut nuire à la durée moyenne de traitement et au nombre d'appels par heure.

Nos entretiens avec plusieurs téléconseillers, ainsi que l'avis des professionnels des centres de contacts, révèlent que les comportements observés sur le terrain ont tendance à se montrer réalistes. C'est-à-dire que lorsqu'un téléconseiller est confronté à ce genre de contradictions, il aura tendance à mettre son propre intérêt avant celui de l'organisation, dans la mesure où celui-ci est plus visible pour lui. Même lorsque les téléconseillers ne sont pas confrontés à des rapports contradictoires entre les différents indicateurs de performance, nombreux apprennent à jouer avec les nombres - c'est à dire le fait de tirer parti de leur compréhension des mécanismes d'évaluation et de mesure de performances afin de, par exemple, maximiser leur rémunération sans nécessairement apporter la meilleure plus-value pour leur organisation. Cela pourrait amener à des critiques envers ce type de comportements. Nous pensons que cela se justifie dans la mesure où les téléconseillers sont traités, ou ont cette impression, comme des ressources consommables. Nous ne pourrions donc pas s'attendre qu'ils sacrifient leur propre intérêt pour le plus grand bien de l'organisation.

Ces difficultés sont finalement les mêmes traditionnellement rencontrées par les organisations productives classiques. Il s'agit de s'interroger sur la meilleure façon de livrer des produits ou services satisfaisants pour les clients tout en restant rentable. De se demander si les salariés

vont s'impliquer dans leur travail, mais aussi dans toute production collective. De ce point de vue, ces difficultés n'apparaissent ni nouvelles ni particulières à ce secteur. Il s'agit de trouver un compromis, et mettre en place une organisation qui puisse satisfaire les employeurs et les salariés. Un mode de fonctionnement raisonnable pour que chaque partenaire sache ce que son effort va lui rapporter. Il faut donc que salariés et employeurs fassent des compromis entre eux pour que la prestation soit assurée et que l'entreprise vive. Ces compromis, on le sait, ne sont pas exempts de rapports de force et ils ont largement évolué depuis les débuts de l'entreprise et du salariat. Ils se traduisent par des accords (fragiles ?) entre salariés et employeurs, sur les modalités de la mise au travail et ses effets. Comme l'écrit Christine Jaeger, *« au cœur du compromis se joue donc un accord. Cet accord concerne très précisément le « système d'évaluation » du travail salarié, car il faut que l'on s'accorde sur une unité de mesure précise pour que le compromis fonctionne. Ce qui est nouveau aujourd'hui n'est pas la contradiction entre les intérêts des salariés et ceux des employeurs, ou la nécessité de passer un compromis, c'est la transformation de celui-ci, impliquée par le passage de l'entreprise classique à l'entreprise flexible. L'utilisation des nouvelles technologies d'information et les réorganisations internes rendent le travail « flou », comme le dit Pierre Veltz : l'examen de ce qui se passe dans les usines ou dans les bureaux montre qu'à l'évidence, la « gestion des aléas » devient une dimension principale du travail des salariés ¹²⁰ ».*

La motivation par les jeux

De tous temps, les êtres humains ont trouvé un intérêt particulier dans les formes d'activités ludiques qui leur offraient une parenthèse enchantée, une pause dans le déroulement bien ordonné d'une journée de vie et / ou de travail, une forme de divertissement pascalien d'une redoutable efficacité. L'historien de la culture néerlandais Johan Huizinga a défini dans son ouvrage célèbre *Homo Ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu* (1938, trad. du néerlandais par C. Seresia, Paris, Gallimard, 1952) le jeu comme *« une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi,*

¹²⁰ Christine Jaeger, « La gestion des espaces de travail. De la coopération contractuelle à la coopération informatisée », *Réseaux*, volume 13 : « Entreprise et lien social » n°69, 1995, p 12.

accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience d'“être autrement” que dans la “vie courante” ¹²¹ ». Dans les formations professionnelles dont nous nous occupons au sein du groupe Armatis-lc, la dimension ludique reste l'un des critères particulièrement apprécié par les téléconseillers lors de formations initiales et continues.

Si une organisation, comme un centre de contact, veut optimiser la valeur du travail de ses téléconseillers, il lui faudra veiller à fixer des objectifs cohérents et réalistes. Dans la mesure où les besoins des centres de contact, dans son ensemble, ne sont pas toujours en concordance parfaite avec l'intérêt personnel des téléconseillers, des incitations appropriées devront être fournies. Pour fournir un système incitatif supplémentaire qui ne repose pas sur le caractère potentiellement punitif de la gestion de la performance et des stratégies traditionnelles de suivi, les centres de contact se sont tournés vers l'utilisation de simples « jeux », comme des défis et des concours. Ces jeux sont généralement liés à la performance. Ils peuvent opposer soit les téléconseillers entre eux, soit des équipes, ou encore des sites entiers les uns contre les autres. Les récompenses vont de la valeur nominale (un peu plus de temps de pause) jusqu'à des récompenses plus importantes comme des cadeaux par exemple. Ce qui encourage ce type de solutions, c'est que les performances des équipes s'améliorent de façon tangible.

Les gestionnaires ont recours à ce type de solution dès qu'ils ressentant un besoin de donner un coup de pouce à la production. Sur la base des observations faites au cours de nos études sur le terrain, il y a néanmoins quelques conséquences négatives à la mise en œuvre de tels défis et concours. L'inconvénient est que ces compétitions peuvent être biaisées en faveur d'un ensemble de compétences spécifiques qui seraient détenues seulement par quelques téléconseillers. Ces jeux ne seront donc pas motivants pour tous les autres.

Problématiques du milieu de travail

Sur la base des observations faites dans les milieux de travail des centres de contact, deux problèmes majeurs ont été identifiés :

- Les téléconseillers manquent parfois d'informations claires et à jour leur permettant de prendre les décisions appropriées.

¹²¹ Johan Huizinga, *Homo Ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard, 1938, p 51.

- Les centres de contact ont des difficultés à fournir la motivation et les incitations liées à la performance de leurs téléconseillers.

Sur le premier point, nous pensons que l'intégration des FOAD pourrait offrir aux formateurs plus de marges de manœuvre, afin de concevoir les parcours de formations adéquats, les déployer à large échelle de façon simultanée et homogène tout en garantissant un d'accompagnement personnalisé des apprenants.

Conditions de travail

Nous sommes arrivés au constat qui place le téléconseiller dans les tableaux de bord, sortes d'indicateurs qui régissent la gestion de la performance du centre au quotidien. Les salariés se retrouvent alors face aux injonctions, parfois contradictoires, des deux ordres de rationalité qu'ils rencontrent ; entre :

- d'une part, les exigences des clients en termes de compétences et objectifs à atteindre,
- et d'autre part, les qualifications pour atteindre les objectifs de production.

Cette complexité dans l'atteinte des objectifs n'est pas si particulière, puisque nous la retrouvons dans de nombreuses autres situations de travail, qu'elles soient industrielles ou de services. Cette « rationalisation paradoxale de la relation téléphonique a fait l'objet de nombreuses recherches » (Buscatto, 2002).

Résistance du téléconseiller à l'organisation du travail

Dès qu'un téléconseiller se connecte pour exercer son travail en production, il entre dans la dictature des outils technologiques, qui vont scruter ses moindres faits et gestes. Nous pourrions relever plusieurs détails ; la durée entre deux appels, le temps de connexion, la durée de traitement de chaque appel..., en plus des temps de pause et les temps de mises en attente. Les activités sont très encadrées et minutées. Le contrôle via la technologie laisse peu de place à l'erreur. Le non-respect des consignes peut dans certains cas donner lieu à des formes de sanctions, selon la gravité de l'écart ou de l'erreur constatée. Nos entretiens avec des téléconseillers sur le terrain montrent qu'une partie de ceux-ci voient dans leur travail une

forme d'aliénation à la machine et de contrôle permanent de celle-ci. Les indicateurs de performance sont surtout quantitatifs. Le travail est monotone et assez répétitif car une même typologie d'appels a tendance à revenir régulièrement au cours d'une journée de travail. Malgré le droit à des temps de pause (par exemple 10 minutes toutes les 2 heures), cela ne permet pas de se détacher de ce travail « soutenu, haché, stressant et usant » (Cousin, 2002).

D'ailleurs, de façon plus générale, tout contrôle d'une activité professionnelle passe d'abord par un contrôle de temps. C'est pour cette raison que l'horloge avait symbolisé les premières usines. Le principal enjeu dans les relations industrielles réside effectivement dans le contrôle. La perte d'autonomie commence précisément par la perte du contrôle du temps (Gollac et Volkoff, 2007).

Certains téléconseillers ont tendance à élaborer des formes de résistance, que ce soit sur le plan individuel ou collectif. Face à ces outils technologiques, ces formes pourraient par exemple se représenter par de l'absentéisme ou par le taux élevé des turn-overs.

Parallèlement à ces difficultés, d'autres sont constatées sur les plateaux de production. Le brouhaha permanent qui règne ; les téléconseillers qui parlent, à haute voix même parfois, les allers et vient des superviseurs, tout a tendance à aller très vite. « Tout ici, exprime urgence, rapidité, vitesse » (Buscatto, 2000).

N'oublions pas également que le travail dans les centres de contact mobilise fortement les aspects émotionnels. Le sourire devrait être entendu par les clients du début à la fin de la journée. Cet aspect affectif est donc mobilisé. Certains n'ont aucune difficulté à ce niveau, mais pourrait amener à une sorte d'épuisement émotionnel pour d'autres au fil des heures de travail.

Les téléconseillers mènent un travail répétitif (et pénible ?), sous le contrôle rapproché des superviseurs, peuvent aller, quand ils se sentent sous une grande pression, jusqu'à s'informer. Comme une volonté de reprendre le contrôle. S'ils n'ont pas, par exemple, le droit de rendre une insulte proférée par un client, ils peuvent être tentés de contourner cela par une augmentation des formules ou d'options qui n'ont jamais été demandées par ce client.

D'autres formes de résistance existent : le dépassement du temps consacré aux pauses, ou encore rester « indisponible » plusieurs minutes après avoir terminé une communication.

CHAPITRE 3 :

TERRAIN DE RECHERCHE

Le cas d'Armatiss-lc :

Le groupe Armatiss-lc a été créé en 1989 par M. Denis AKRICHE d'abord sous le nom de STEFI Conseil, agence de marketing relationnel, avant de se spécialiser dans le métier des centres de contact. L'année 2001 a connu un développement important, tout d'abord, par le biais d'acquisitions d'acteurs importants du marché, puis par l'implantation de sites en région. Cette stratégie s'avère payante, puisque cela avait permis au groupe de devenir, en peu de temps à l'époque, un des acteurs stratégiques en France avec la deuxième place en capacité de production. Armatiss-lc exerce des activités diverses dans les domaines du service client et de la télévente, que ce soit dans les télécommunications, l'énergie, les services ou encore l'administration. Parmi les clients avec qui il travaille, nous citons : France Télécom, Orange, M6 boutique, Engie, Groupama, Europcar, Bouygues Telecom, EDF, Canal+, RyanAIR, AirFRANCE, VINCI, BNP PARIBAS, SOFINCO, France Loisirs, SFR, Crédit Agricole, France Télévisions, AXA, TOTAL, L'Oréal, MONOPRIX, Sanofi...

Prestataire de services, la société joue le rôle d'interface entre ses clients, grands comptes, et leurs propres parcs clientèles ou prospects. Il gère tout ou partie de leur relation client via la mise en place de campagnes d'émission ou de réception d'appels.

En émission d'appels, cela recouvre des opérations diverses comme la prise de rendez-vous, la télévente, la qualification de fichiers...

En réception d'appels ; des campagnes de service client, de prise de commande ou de *hotline* sont assurées.

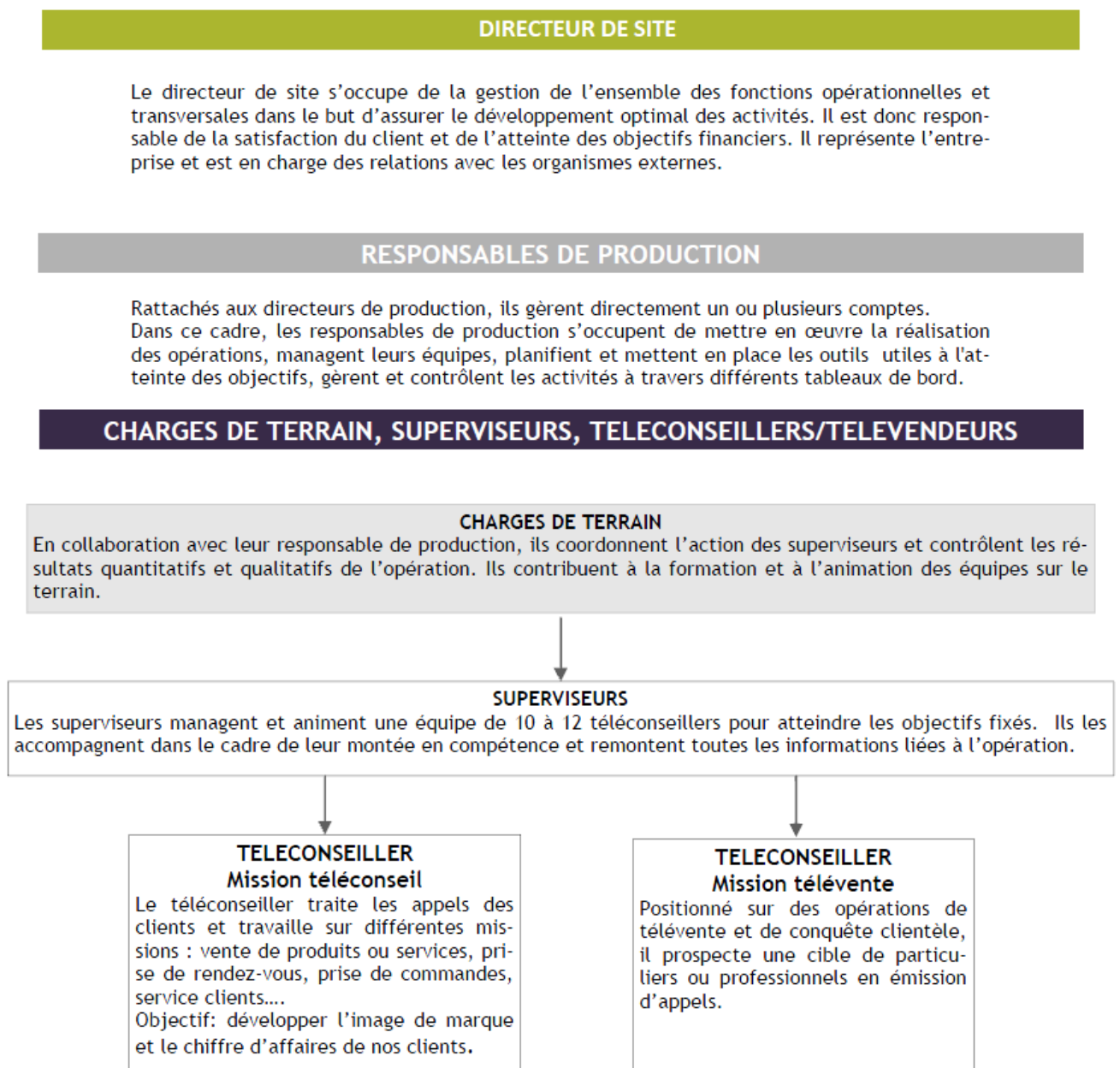
Dans le cadre d'émission d'appels, nous distinguons 2 types d'approches, à savoir :

- La fidélisation, qui consiste à contacter un parc de clients, déjà sensibilisés au produit.
- La prospection, qui s'inscrit dans une optique de conquête de clientèle.

Concernant les ressources humaines, Armatis-lc emploie aujourd'hui environ 10 000 salariés, dans 23 sites différents, avec près de 85 % de contrats en CDI. Classé actuellement numéro 1 en France en capacité de production.

Nous présentons ci-après un exemple fictif d'un centre de contact, afin de mieux comprendre l'organisation hiérarchique habituellement mise en place, et pour découvrir la multitude de métiers de la production que nous y trouvons.

Figure 1 : Exemple d'organisation d'un centre de contact.



Le recrutement :

La phase de recrutement est un enjeu majeur dans l'entreprise. Elle repose sur une démarche transparente : un outil de gestion des candidatures et des sessions d'information proposées aux candidats avec plaquettes d'information. Ceci, dans le respect strict de la réglementation (législation sociale, convention collective).

La sélection des candidats se fait à la base de tests de mise en situation en plus d'entretiens de recrutement. La priorité est donnée à la promotion interne. Tout recrutement est pensé dans une perspective de long terme. Les qualités recherchées étant la motivation à rejoindre les métiers de la relation client, ainsi que les compétences nécessaires au futur téléconseiller :

- Une bonne capacité d'apprentissage et d'adaptation.
- Le sens du service client.
- Le goût pour l'objectif et le challenge.
- Un bon esprit d'équipe.
- Une aptitude aux métiers de la vente et du service client.

Les tests de recrutement sont en général pris en charge par des superviseurs.

L'objectif, en général, est de :

- ✓ Valider les aptitudes du candidat.
- ✓ Déceler chez le candidat des aptitudes commerciales.
- ✓ Valider la qualité du discours.
- ✓ Valider la capacité à suivre une procédure.
- ✓ S'assurer d'avoir quelques compétences techniques/ informatiques.

Comment ?

En passant les tests de recrutement, le candidat doit s'approprier et respecter un schéma d'appel dans le but de réaliser une opération d'appel client (demande d'information sur un produit, présentation d'un produit en vue d'une vente...). En s'aidant des outils (informatiques et papier) mis à disposition.

La formation dans notre contexte

Chez Armatis-lc, la priorité est donnée aux actions visant l'adaptation aux exigences actuelles et futures de la fonction. Ainsi, le groupe développe son offre de formation afin de permettre aux téléconseillers d'améliorer leurs compétences et de développer leur polyvalence. Par exemple au travers de la proposition de nouveaux modules de formation (en salles de formation ou en ligne) pour l'émission/réception des appels.

Afin de garantir les moyens nécessaires à cette politique, l'entreprise consacre un minimum de 2.5% de sa masse salariale annuelle au budget formation.

Nous allons détailler dans ce qui suit les deux métiers qui représentent un intérêt particulier pour cette thèse. Il s'agit du métier du téléconseiller et du formateur :

1) Le téléconseiller :

Le téléconseiller intervient au cœur du service production de l'entreprise en émission et/ou réception d'appels et/ou back-office. Dans le cadre d'activités en émission d'appels, il va, au travers d'actions telles que la vente, la fidélisation, la prise de rendez-vous, l'enquête, la qualification de fichier etc., participer au développement direct ou indirect de l'image de marque et/ou du chiffre d'affaires des clients d'Armatiss-lc. Dans le cadre d'activités en réception d'appels, il va, par le traitement des demandes des clients ou prospects, apporter à ce dernier de l'information, prendre une commande, conclure une vente, etc. Enfin, par ses actions de type back-office, il va principalement renseigner les dossiers des clients ou prospects et engager les actions nécessaires.

Compétences et qualités requises :

Le téléconseiller bénéficie d'une formation lui permettant essentiellement de maîtriser les règles du télémarketing. A l'heure actuelle, le seul outil téléphonique n'étant plus suffisant pour exercer la fonction, il doit également connaître les rudiments de l'utilisation d'un ordinateur.

Le téléconseiller doit faire preuve d'une bonne capacité d'écoute, d'un sens commercial certain, de dynamisme et de rigueur. Avec une excellente élocution, il doit être à même de délivrer l'intégralité de l'information à son interlocuteur.

Les compétences requises ou à développer pour ce poste concernent plusieurs thématiques, par exemple :

COMMUNICATION

- Compétences rédactionnelle
- Sens de l'écoute
- Sens de la communication orale

RELATION CLIENT

- Connaissances produits clients
- Gestion de la relation client
- Sens de la satisfaction client interne-externe

CULTURE

- Règles et procédures d'entreprise

INFORMATIQUE

- Outils informatiques bureautiques et spécifiques

TRANSVERSE

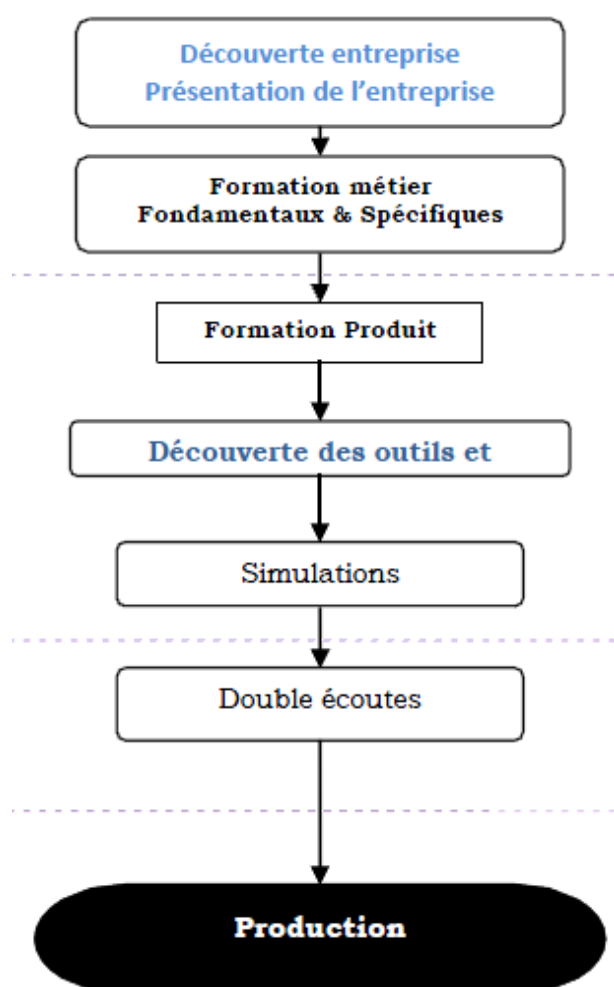
- Esprit d'équipe
- Rigueur et gestion des priorités
- Adaptabilité / Réactivité

Formation / expérience :

Si certaines opérations demandent des connaissances spécifiques sur le produit (High-tech par exemple) ou une expérience dans le métier (vente difficile), le métier est ouvert sans condition de diplôme, sur la base des seules aptitudes et compétences démontrées dans le cadre du processus de recrutement.

La formation initiale (d'intégration) de tout téléconseiller, dans les centres de contact en général, se déroule en plusieurs étapes représentées dans le schéma suivant :

Figure 2 : Exemple de parcours de formation initiale



Développement professionnel :

Au bout de quelques années d'exercice de la fonction, le téléconseiller peut s'engager dans une démarche de VAE (validation des acquis de l'expérience) en vue d'obtenir des diplômes reconnus, comme par exemple « Conseiller Vendeur à Distance ». Le Téléconseiller peut, de manière classique, évoluer vers des fonctions de superviseur, en fonction de ses compétences et des besoins de l'entreprise.

2) Le formateur :

Périmètre et responsabilités :

Le métier de formateur s'exerce au sein même des services de production. L'activité implique aussi bien d'assurer la formation initiale et continue des équipes de production, que de créer ou de mettre à jour des modules de formation. En plus de cela, le formateur s'assure de la bonne qualité du discours des équipes, et ce par la pratique régulière d'écoutes et de tests.

Le formateur doit garantir une formation efficace et optimisée des ressources internes dans le but d'augmenter leurs compétences.

Compétences et qualités requises :

Connaître les règles et métiers du télémarketing, les principaux outils de bureautique (principalement Word et Powerpoint), ainsi que les fondamentaux des méthodes pédagogiques. Il importe également que le formateur dispose d'une bonne culture générale et soit à même d'animer des sessions de formation. Pour cela, ses principaux atouts seront l'aisance relationnelle, la capacité d'écoute et de reformulation, la pédagogie, l'esprit de synthèse, l'adaptabilité, l'autonomie, la curiosité, la rigueur et la créativité. L'aisance rédactionnelle est aussi indispensable.

Formation/expérience

Le métier est ouvert sans condition de diplôme, sur la base des seules aptitudes et compétences démontrées dans le cadre du processus de recrutement. Une expérience du management ou de la formation constituera un avantage certain. Le formateur nouvellement nommé bénéficiera ensuite d'un accompagnement interne. Nous vous présentons ci-après un

extrait d'un document interne sur quelques thématiques sur lesquelles un formateur peut suivre des formations :

Figure 3 : Extrait de thématiques sur la formation de formateurs

COMPETENCES	SAVOIR (formation initiale)	SAVOIR FAIRE	SAVOIR ETRE
ESPRIT POSITIF / CONSTRUCTIF/ FORCE DE PROPOSITION	■ Formation à la gestion des relations interpersonnelles	■ Communication des dysfonctionnements le plus spontanément possible ou lors de réunions, à son supérieur hiérarchique ■ Proposition de solutions et actions correctives ■ Force de proposition dans les challenges pour animer les équipes	■ Positif ■ Spontané ■ Créatif ■ Réactif ■ Ecoute ■ Communiquant
CAPACITE A TRANSMETTRE SES CONNAISSANCES	■ Formation à la découverte et pratique de l'assertivité ■ Formation formateur occasionnel ■ Formation au coaching	■ Partage de ses réussites, ses astuces avec ses collègues pour améliorer les résultats de l'équipe	■ Esprit d'équipe ■ Pédagogue ■ Encourageant
ETRE A L'ECOUTE / CAPACITE A SE REMETTRE EN QUESTION	■ Formation à la redynamisation du potentiel ■ Formation en communication	■ Pratique de l'écoute active avec le client ■ Prise en compte des critiques de manière positive pour s'améliorer ■ Identification d'axes de progression dans sa manière de travailler, et dans sa relation avec le client	■ Ecoute ■ Persévérant ■ Ouverture d'esprit

Evolution et tendances

Plus qu'un technicien des produits, le formateur se doit d'être un référent métier pour les équipes, proactif et impliqué dans le développement de leurs compétences et la transmission des valeurs de l'entreprise. L'intégration des nouvelles technologies dans les dispositifs de formation impactera nécessairement la fonction.

Développement professionnel

Le formateur peut évoluer notamment vers une fonction de coordinateur de formation ou de chef de projet, ou rejoindre des fonctions de management comme responsable de production, en fonction de ses compétences et des besoins de l'entreprise.

Le plan annuel de formation permet plus généralement à l'entreprise de proposer à ses salariés plus d'une centaine de modules de formation sur des thématiques variées et complémentaires. Parmi les formations proposées dans un catalogue de formation interne, nous citons : la relation client, le management, l'informatique, les langues, la gestion commerciale, le pilotage de projet, la conduite de changement, le développement personnel...

Concernant la formation continue de l'ensemble des équipes de production, elle représente généralement entre 4 et 10% de la masse salariale, et constitue un levier de progression et de motivation.

Afin de maintenir les objectifs de qualité de service en production, l'équipe des formateurs a élaboré des modules de formation, de courtes durées, de façon à pouvoir les mettre en œuvre aisément.

En phase d'intégration, à l'issue de la formation initiale, les téléconseillers bénéficient d'un suivi spécifique et rapproché devant permettre un perfectionnement des acquis et une amélioration de la productivité sur les premiers mois de production. Cette phase se déroule selon une alternance de traitements des appels et de *débriefing* pour assurer la meilleure acquisition des compétences :

- Tutorat.
- Intensification des écoutes.
- Ateliers d'habilitations (SAMI : satisfaction-acceptable-moyen-insuffisant).

En phase d'exploitation courante, la formation continue répond aux 3 nécessités suivantes :

- Permettre une amélioration des performances qualitatives et quantitatives.
- Mettre à niveau les connaissances et les compétences lors de l'évolution des offres et des procédures.

- S'inscrire dans un plan d'amélioration continue.

Outils techniques de suivi des téléconseillers :

Pour s'assurer que les formations délivrées remplissent pleinement leurs objectifs, Armatis-lc met en place un certain nombre d'outils de contrôle et d'évaluation de la pertinence des modules de formation proposés :

Evaluations :

Afin d'optimiser la formation et d'assurer un démarrage au meilleur niveau de prestation, les acquis des téléconseillers sont mesurés notamment grâce à des quiz (en format papier ou depuis une plateforme d'apprentissage LMS : *Learning Management System*). Ceux-ci portent aussi bien sur les techniques téléphoniques que sur la maîtrise des offres des clients.

Simulations :

Avant le lancement opérationnel, les formateurs animent des programmes de simulation dédiés au contenu de l'activité comme soutien complémentaire à la formation initiale. Les simulations recouvrent un processus de travaux pratiques qui permet d'entraîner les conseillers dans les conditions identiques à celles qu'ils vont rencontrer en phase de production.

Appels mystères

Réalisés par les formateurs, ils offrent une base objective d'analyse de la qualité de service rendu aux clients. Ils permettent à la fois de réaliser des apports complémentaires collectifs (formation focus sur telles ou telles procédures ou offres le nécessitant) et de réaliser des débriefings individuels factuels et personnalisés.

SISQUA :

Système Informatisé de Suivi de la QUALité (SISQUA) : il s'agit d'un outil de progression pour les téléconseillers, développé par et pour Armatis-lc. Il permet de mesurer la qualité des prestations et, par la suite, constitue un outil de détection des besoins en formation par le biais

d'un suivi individualisé. Il permet notamment la réalisation d'écoutes, la cotation de dossiers, l'accès aux grilles de notations et aux statistiques. C'est un outil qui permet de réaliser un pilotage suivi avec les clients, qui ont la possibilité de définir leurs propres critères et indicateurs clés de qualité sur les grilles d'évaluation des téléconseillers. Il est donc utilisé dans le cadre de la mesure de la qualité, à trois niveaux distincts :

- au niveau individuel.
- au niveau collectif (équipes, groupes).
- au niveau de la prestation délivrée sur l'opération.

Les bénéfices sont les suivants :

- Pour les managers de production : un pilotage de proximité des équipes et une meilleure visibilité immédiate de la qualité de la production.
- Pour les formateurs : une source d'information pour adapter le contenu des formations, des ateliers et une aide aux actions qualité (mesure progression, prise de décisions ...).
- Pour les téléconseillers : une équité renforcée dans l'évaluation de leur travail, gain de motivation et un échange facilité avec les managers.
- Pour les clients : permet de tenir un discours homogénéisé, et de qualité.

CHAPITRE 4 :

CONCEPT DE SCENARIO PEDAGOGIQUE - THEORIES DE L'APPRENTISSAGE – APPROCHES PEDAGOGIQUES

Le terme de « scénario pédagogique » complète ou remplace progressivement d'autres termes plus couramment utilisés par les formateurs : « séance », « séquence », « situation d'apprentissage ». « *Un scénario d'apprentissage représente la description, effectuée a priori (prévue) ou a posteriori (constatée), du déroulement d'une situation d'apprentissage ou unité d'apprentissage visant l'appropriation d'un ensemble précis de connaissances, en précisant les rôles, les activités ainsi que les ressources de manipulation de connaissances, outils et services nécessaires à la mise en œuvre des activités* ¹²² » (Jean-Philippe Pernin, 2003). Au niveau international, un ensemble de travaux de recherche et d'initiatives de terrain visent à proposer ou utiliser des modèles et méthodes pour concevoir, mettre en place et exploiter les scénarios. Cela s'intéresse à l'accompagnement des formateurs dans la scénarisation des situations des didacticiels, destinées aux téléconseillers.

Théories éducatives et ingénierie des EIAH :

Les théories de l'apprentissage proposent différentes visions des processus d'apprentissage. Chacune de ces théories pourrait être associée à un certain rôle du formateur, et à une vision des activités de scénarisation. Dans ce qui suit, nous allons aborder :

- Les différentes théories de l'apprentissage,
- Nous associerons à ces théories les modèles dans le champ des sciences de l'éducation.
- Les approches proposées par la didactique qui s'intéressent à l'articulation entre des connaissances spécifiques et les théories de l'apprentissage.

¹²² Pernin, J.P., Lejeune A., « Dispositifs d'apprentissage instrumentés par les technologies: vers une ingénierie centrée sur les scénarios », Actes du colloque TICE 2004 , Compiègne, 2004, p 407.

- Les différents courants qui ont intégré des dispositifs informatisés pour favoriser les apprentissages.
- La définition de l'apprentissage donnée par l'encyclopédie Universalis est « *toute modification stable des comportements ou des activités psychologiques attribuables à l'expérience du sujet.* » (Le Ny, 2008). Le comportement se voit effectivement et durablement modifié (Grandbastien, & Labat, 2006). Les chercheurs et spécialistes en psychologie, philosophie ou encore en sciences de l'éducation notamment, ont établi plusieurs théories de l'apprentissage. Celles-ci ont été régulièrement mises à jour au fil du temps et sont regroupées autour de trois grands courants : le béhaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme.

4.1 : Le béhaviorisme

D'un point de vue terminologique, le béhaviorisme est issu de « *behavior* », mot anglais qui veut dire : comportement. C'est pour cela que nous pourrions également trouver « comportementalisme » utilisé comme synonyme de cette théorie.

Il s'agit d'une approche décrivant les comportements humains observés, en substitution aux expériences mentales supposées accessibles par introspection (Chauviré, 2003), qui vise à se limiter aux événements mesurables et observables (Watson, 1913). Dans ce sens, la compréhension des activités de l'intelligence, de la perception, de la mémoire ou de la motivation n'est pas importante pour expliquer le comportement humain. Ce qui compte, c'est de se focaliser sur les événements ou stimuli qui mènent à des effets effectifs sur la possibilité de modifier les comportements (Morin, 1996).

4.2 : Le cognitivisme

La cognition, comme origine de cognitivisme, a pour objet d'étude la connaissance, la mémoire, la perception et le raisonnement (Kozanitis, 2005). Au contraire du béhaviorisme, cette théorie donne une grande importance à l'étude des mécanismes mentaux. Puisque ceux-ci ont un rôle primordial dans l'apprentissage et dans la modification des comportements. Apprendre étant justement, selon les auteurs les plus influents, la conséquence de l'interaction entre les objectifs d'un individu et les événements (Mariné, & Escribe, 1998). Par exemple, une leçon peut être apprise et

retenue pendant longtemps, plus aisément, par compréhension que par cœur (Simon, 2004).

Tableau 1 : Quelques caractéristiques des trois approches pédagogiques, tiré de (Basque, Rocheleau, Winer, 1998)

	Béhaviorisme	Cognitivisme	Constructivisme
Définition de l'apprentissage	Un changement dans les comportements observables	Un changement dans les structures mentales	Une activité de construction par l'individu dans un contexte social
Définition de l'apprenant	Un organisme passif : un réceptacle	Un organisme actif : un processeur d'information	Un organisme proactif : un constructeur de connaissances, un décideur
Rôle de l'enseignant	Un transmetteur d'informations	Un facilitateur	Un guide et un provocateur
Statut des connaissances	Une réalité externe objective que l'apprenant doit acquérir	Une réalité externe objective que l'apprenant doit intégrer à ses schémas mentaux	Une réalité construite par chacun
Exemples d'outils informatiques favorisés	Exerciceurs Tutoriels Exposés informatisés	Tutoriels intelligents Simulations	serious game Logiciels-outils utilisés dans le cadre de projets Hypermédiats pour explorer et construire ses connaissances Outils de communication

Ingénierie pédagogique et théories éducatives :

L'ingénierie pédagogique (en anglais Instructional Design - ID) est un champ de recherche anglo-saxon s'intéressant « *aux aspects prescriptifs de la conception de l'enseignement, c'est-à-dire à la manière dont on peut organiser ce dernier pour qu'il soit le plus efficace possible* » [Dessus 06].

Les origines de l'« Instructional Design » ou « Instructional Science » [Reigeluth 83 ; Merrill 94 ; Dessus 2006] remontent à John Dewey (1900) qui exprimait la nécessité d'une "science intermédiaire" faisant le lien entre les théories de l'apprentissage et les pratiques pédagogiques. Les premières théories de l'Instructional Design avaient une origine behavioriste. C'est un courant qui s'est adapté au cognitivisme initié par Gagné, et plus généralement, à la plupart des théories de l'apprentissage dominantes. L'ingénierie pédagogique a pour but de résoudre les problèmes de formation [Romizowski 81] et de guider les enseignants et les formateurs pour concevoir des « objets pédagogiques ». Il s'agit d'approches prescriptives qui jouent le rôle de passerelles entre les théories de l'apprentissage et les pratiques éducatives.

Théories éducatives et scénarisation :

L'évolution des méthodes et pratiques pédagogiques se base sur les théories qui modélisent l'apprentissage, nous en avons présenté les principales (le socioconstructivisme, le cognitivisme et le behaviorisme).

Scénario/ scénarisation : Il y a une différence évidente entre les 2 termes. Le scénario est une unité pédagogique. Il s'agit d'un document. En revanche, la scénarisation l'action mentale d'envisager les activités d'apprentissage dans leur déroulement. Henri, Compte et Charlier définissent la scénarisation de la façon suivante : « *dans une perspective pédagogique, la scénarisation est devenue l'art de découper les savoirs en unités, de les relier pour faire sens, puis de construire une médiation visant à faciliter l'acquisition des connaissances* » (2007 : 17). Le plus souvent, la scénarisation est pensée comme une action antérieure à l'activité d'apprentissage de l'apprenant, mise en œuvre par l'enseignant ou le concepteur pédagogique, et ayant lieu au moment de la conception du scénario : « *la scénarisation est avant tout un travail de conception de contenu, d'organisation des ressources, de planification de l'activité et des médiations pour induire et accompagner l'apprentissage, et d'orchestration, c'est-à-dire d'intégration des contributions des différents spécialistes qui travaillent à la conception*

et à la réalisation du scénario dans l'environnement » (Henri, Compte & Charlier, 2007 : 17-18).. Non seulement "la scénarisation n'a plus simplement pour but de stimuler l'apprenant et de lui permettre d'entrer en rapport avec un contenu d'apprentissage, mais bien de structurer et d'organiser son activité pour l'amener à apprendre dans un contexte signifiant" (Henri, Compte & Charlier, 2007), mais elle peut aussi ménager des possibilités pour l'apprenant de réfléchir à la façon dont il l'a organisé et structuré.

Après avoir différencié scénario et scénarisation, nous vous proposons de faire la distinction entre un « scénario » et un « dispositif ». Ce sont en effet deux notions différentes. Un dispositif se constitue d'un ensemble de moyens mis au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée visant à l'obtention d'un résultat. ». Un dispositif met à la disposition du scénario des ressources, techniques et humaines, ainsi que des moyens logistiques pour être mis en œuvre. Le scénario implique de se poser la question suivante : « quels moyens et quels ressources le dispositif met-il à ma disposition pour mettre en œuvre mon scénario ? ».

La formation hybride :

L'évolution de l'utilisation des TIC dans les dispositifs de formation a déjà fait l'objet de nombreuses études. Cette évolution reflète et accompagne celle des formations initiales et professionnelles. La multiplication des moyens de communication permet la progression de l'offre de formation à distance. Pour caractériser la souplesse de l'organisation de la formation, Annie JÉZÉGOU (1988) a fait appel depuis bien longtemps, dans sa définition de la FOAD, à la notion d'autoformation : « par l'expression "formation ouverte," il est proposé d'entendre des actions de formation qui s'appuient, pour tout ou partie, sur des apprentissages non présentiels, en autoformation ou avec tutorat, à domicile, dans l'entreprise ou en centre de formation ». Depuis quelques années, de plus en plus d'entreprises alternent dans leurs dispositifs de formation, des degrés divers de formation en présence et à distance. Cette alternance est bien souvent soutenue par une plateforme de formation LMS ; un environnement technologique. Ces dispositifs de mixte formation sont désignés par le terme « dispositifs hybrides ».

Les travaux consacrés à ce champ de recherche sont peu nombreux, étant donné le caractère nouveau de ces dispositifs hybrides, ou alors sous des termes différents. Plusieurs travaux qui se sont intéressés à ces dispositifs et ont tenté de définir ces dispositifs et de proposer une

articulation « efficiente » entre le présentiel et le mode distant (Marques, Woodbury, Hsu et al., 1998; Jones, Cranitch et Jo, 2001; Sands, 2002). Certains les identifient comme des dispositifs traditionnels améliorés par l'introduction des outils informatiques et des environnements d'apprentissage.

Ainsi, un programme de la sorte combine permet de combiner

- en ligne et hors ligne
- individuel et collaboratif,
- contenu formel et informel,
- théorie et pratique

Il s'agit d'une approche qui pourrait enrichir les modes de formation traditionnels. Le rapport qualité-prix reste raisonnable (Singh, 2003). Osguthorpe et Graham (2003) ajoutent que plusieurs objectifs pourraient aussi inciter les formateurs à mettre en place un tel dispositif :

- L'accès aux ressources,
- Les interactions sociales,
- La facilité de régulation.

Concernant les effets de ces dispositifs sur l'apprentissage, les travaux dans ce sens ont été souvent sous forme d'enquêtes de satisfaction qui ont été menées auprès des apprenants (Black, 2002; Delialioglu, 2005; Frazee, 2003; King, 2002; Leh, 2001; León de la Barra, Urbina, & León de la Barra, 1999; OCDE, 2006; Platteaux & Dasen, 2004; Platteaux, Hoein, & Adé- Damilano, 2004; Ramboll Management, 2004). Sauf quelques exceptions de travaux de recherches (notamment Lebrun, Docq et Smidts, 2008; Lebrun, Docq et Smidts, 2009), aucune ne répondait aux questions centrales à grande échelle.

Pourquoi la formation hybride ?

Les progrès de la technologie ne sont pas que de bonnes nouvelles pour les clients, ils le sont aussi pour téléconseillers. Cependant, les clients ne seront intéressés par la multitude de services proposée par un centre de contact que s'ils considèrent que les téléconseillers sont

qualifiés pour leur travail. C'est-à-dire s'ils sont suffisamment qualifiés et maîtrisent l'utilisation de ces systèmes informatisés. Il s'agit de leur capacité à répondre à leurs attentes à des niveaux de service définis, et ce, quel que soit le mode de communication. Cela signifie que les téléconseillers des centres de contact doivent être polyvalents, bien qualifiés et très motivés à la fois. Pour la direction et managers des centres de contact, cela implique :

- D'assurer les formations adéquates, permettant le développement des compétences, surtout en communication.
- au bon moment, bien souvent rapidement et à large échelle.
- tout en valorisant le travail des équipes sur le terrain.

Notre hypothèse est que l'intégration des FOAD pourrait contribuer à réaliser cela.

Généralement, les salariés des entreprises acquièrent des connaissances considérables en suivant les différentes actions de formation mises en œuvre. Cependant, de vraies difficultés sont constatées au moment de les mettre en pratique (Mintzberg, 2004).

Par conséquent, elles ont changé leur manière de faire, cela s'est fait, essentiellement, en intégrant la notion d'investissement en formation permanente ; tout au long de la vie.

Parallèlement à l'évolution des centres d'appels en centre de contact, nous assistons à l'évolution des formations en ligne dans ce secteur. Ce mode différent d'apprentissage pourrait être intéressant dans ce type de contextes. Il n'est pas question d'un simple remplacement des formateurs en salles par des d'autres diffusées sur ordinateurs. Il s'agit d'un apprentissage flexible ; à un moment et à un endroit qui convient à chaque apprenant, cela avec l'aide d'un tuteur ou de facilitateur qui peut jouer plusieurs rôles, en ligne ou pas. Il s'agit d'explorer toutes les facilités que les technologies pourraient nous offrir en termes de flexibilité.

La réalisation de ce type de formations est possible en s'appuyant sur un parc informatique adapté dans les centres de contact, avec l'aide d'une connexion Internet ou intranet. Un dispositif de formation de la sorte serait plus efficace s'il est complémentaire avec d'autres modalités d'apprentissage en présence. Tout cela devrait être conçu dans le cadre d'une approche globale prenant en compte tous les paramètres de l'environnement d'apprentissage.

Le développement de la technologie fait que nous pouvons bénéficier d'outils informatiques de plus en plus sophistiqués. Cependant, ces outils ne doivent être considérés qu'en étant des moyens ; des facilitateurs. La stratégie de formation hybride est à déterminer selon les objectifs à atteindre et les contenus d'apprentissage à obtenir. Ce n'est qu'à ce moment-là que nous pourrions procéder au choix des outils de réalisation et des systèmes de diffusion des FOAD.

Avec le développement et la diversification des activités des centres de contact, les téléconseillers ont besoin d'être plus flexibles et inspirés. Les besoins de la clientèle étant changeants, cela signifie pour ces centres qu'ils doivent être en mesure de répondre aux différentes circonstances, de manière à maintenir leurs valeurs et leurs niveaux de services. Pour cela, il serait intéressant pour eux de passer à un modèle d'apprentissage basé hybride qui offrira d'autres possibilités, par exemple : La prise en compte de l'expérience et du parcours du téléconseiller, la possibilité d'un apprentissage collaboratif ou par des communautés professionnelles. Pour les centres de contact, le changement de la culture d'entreprise par l'intégration de la formation à distance pourrait contribuer à rendre la formation plus dynamique et réactive. L'idée étant d'opter pour une formation flexible au sein d'un secteur très concurrentiel. Ce que pourraient ajouter les nouvelles technologies c'est la faculté à s'assurer qu'une formation sur un sujet donné est cohérente dans toute l'organisation. En effet, la plupart des centres de contact, étant structurés au sein de groupes qui gèrent plusieurs entités, la question de l'homogénéité des contenus de formation, et de la façon de les suivre par les téléconseillers est loin d'être anodine. Les programmes d'apprentissage peuvent être mis à jour rapidement et à moindre coût, garantissant une information nouvelle est disponible instantanément. C'est important de mettre à jour les connaissances des téléconseillers sur les produits qu'il propose afin de fournir aux clients des informations correctes et actuelles.

Nouvelles compétences pour les formateurs :

Parmi les nouvelles compétences attendues des formateurs, il y a la capacité à prendre en marche le train de la digitalisation des entreprises (Burke et Ng, 2006 ; Brynjolfsson et McAfee, 2012, 2014 ; Spath et al., 2013 ; Autor, 2015), a mené à une transformation de la fonction RH.

Il s'agira plus particulièrement d'accompagner les formateurs qui ont le plus besoin, de leur permettre d'accepter et d'absorber l'impact des TIC, de développer des compétences liées d'une part à l'intégration de l'informatique, logiciels et autres portails, plateformes, intranet et d'autre part à la transformation de toute la gestion d'entreprise / management / organisation apprenante : ce sont de nouvelles compétences 2.0 et de nouvelles façon de former et d'évaluer qu'il s'agira au final de faire acquérir aux formateurs.

Les fortes évolutions de la formation initiale et continue obligent à s'interroger sur la transformation des compétences attendues de la part des enseignants et des formateurs (Wittorski, 1997) notamment ceux qui enseignent à distance (Baron, 2010 ; Haeuw, 2003).

Le développement des nouvelles compétences pour les formateurs concerne donc essentiellement :

- la conception des cours
- la façon de les animer
- la relation avec les apprenants
- la manière de former en présence (dans un contexte de formation hybride)

Néanmoins, il faut savoir raison garder et accepter que certains formateurs aient plus de difficultés que d'autres pour acquérir ces nouvelles compétences, en raison de blocages sociocognitifs ou de résistances plus personnelles dès lors qu'il s'agit d'acquérir des compétences relationnelles ou sociales.

CHAPITRE 5 :

SOUTIEN A LA TACHE DE CONCEPTION - METHODES ET MODELES DE CONCEPTION : CROSSLEY & GREEN - INDUSTRIALISATION DE LA FORMATION

Afin de permettre aux formateurs de mieux gérer la complexité grandissante des dispositifs d'apprentissage :

- Complexité des outils de communication, types de ressources, espaces de stockage, configurations hardware.
- Complexité dans les interactions entre les acteurs de la formation : Implication d'autres acteurs, modification des rôles du formateur et de l'apprenant, qui pourra par exemple être complètement autonome sur certaines parties de sa formation, et devenir maître de son propre apprentissage.
- Complexité de l'évaluation de l'efficacité du dispositif.

Ce chapitre sera centré sur les méthodes d'écriture d'un scénario pédagogique médiatisé.

Méthodologie de Design :

Il s'agit à ce moment de notre travail de se poser la question de ce qu'est un environnement de formation à distance et d'ingénierie de la formation ouverte et à distance.

Il existe en définitive de multiples pratiques et approches de design des environnements informatisés dédiés à l'apprentissage en ligne. Basque et al. (2010) distinguent deux approches qui considèrent le travail de design comme un processus : une approche analytique (la méthode ADDIE) qui propose de concevoir un environnement centré sur le problème de formation à résoudre, et une approche pragmatique qui envisage le processus de design comme un processus de raffinements successifs, itératifs, afin de construire l'environnement le plus pertinent.

La méthode de design de Rosson et Carroll (2002) est un exemple d'approche pragmatique dont la particularité est d'être fondée sur les scénarios. Ces derniers permettent de décrire les

différentes interactions à l'œuvre dans une tension entre le problème et la solution, tout en proposant de la dépasser en fournissant un environnement ad hoc intégrant des scénarios de formation de différents types (apprentissage et assistance). Nous décrirons cette méthode plus loin.

L'ensemble de ces scénarios d'apprentissage et de formation à distance jouent un rôle important. Dans un environnement de formation à distance, la situation d'apprentissage est fondée sur une mise en interaction des acteurs (apprenants, tuteurs, enseignants, experts), des ressources (entrantes et sortantes), des activités (étude de cas, solution-problème, exposé) et des services embarqués (outils de communication, outils de suivi). Les scénarios permettent aux différents acteurs de percevoir de façon explicite les différentes étapes de la situation d'apprentissage et les différentes interactions nécessaires (entre acteurs, entre contenus, outils ou activités), et ce en tenant compte de la distance possible entre les acteurs. L'intérêt de formaliser ces scénarios est qu'ils permettent d'explicitier très précisément, d'une part, le modèle de construction de connaissances sous-jacent choisi par le formateur et, d'autre part, les rétroactions prévues à propos d'une tâche précise au sein d'un scénario d'assistance. Ces deux points sont développés dans les sous-sections suivantes.

La notion de modèle de scénario pédagogique est encore un terrain en friche. Paquette (2005) en parlait comme une piste à explorer : « Parmi les catégories d'objets, les activités et les scénarios d'apprentissage prennent l'avant-scène. Les scénarios concrétisent des méthodes pédagogiques qui ont fait leur preuve et dont des répertoires existent dans les ouvrages de science de l'éducation [...]. Réutiliser des modèles de scénarios de qualité, éprouvés dans de nombreux contextes éducatifs peut souvent apporter davantage de qualité que la simple réutilisation de ressources de contenu. »

Jean-Philippe Pernin – Maître de Conférences en Informatique à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Lyon – propose « un comparatif des trois normes LOM, SCORM et IMS-LD apparus successivement pour indexer les données, puis pour les mettre en œuvre informatiquement et enfin un langage pour modéliser la pédagogie. Ce tableau permet de mieux comprendre les enjeux en plaçant le niveau pédagogique au centre du dispositif et en proposant de décrire l'ensemble des relations sémantiques liant les activités et les ressources de manipulation de connaissance ».

	Point de vue technique	Point de vue économique	Point de vue pédagogique
	SCORM (Sharable Content Object Reference Model)	LOM (<i>Learning Object Metadata</i>)	IMS-LD
Type du modèle	Modèle basé sur le contenu d'apprentissage en ligne.	Modèle basé sur le concept d'objet d'apprentissage.	Modèle basé sur le scénario d'apprentissage
Définition	Le standard SCORM définit un modèle d'agrégation de contenus qui permet de créer, de décrire et d'échanger des ressources indépendamment du système qui les a créées et un environnement d'exécution qui permet une communication avec les plates formes pour l'exécution du contenu (cours).	Standard international utilisé pour l'indexation des ressources pédagogiques. Il propose un jeu de métadonnées permettant de décrire chaque objet d'apprentissage à la manière d'une ressource documentaire en y adjoignant des informations d'ordre pédagogique (pré-requis, durée d'utilisation, nature du public cible, le niveau d'interactivité, etc.).	Ce langage repose au plus haut niveau sur la structuration des situations d'apprentissage en unités d'apprentissage (cours, leçon, étude de cas, travail pratique, exercice, etc.). Chaque unité d'apprentissage est décrite comme une composition non forcément linéaire d'activités de différents types (apprentissage, accompagnement, instrumentation) et précise, pour chaque activité, les rôles concernés ainsi que l'environnement nécessaire à sa réalisation.
Objectif du modèle	L'exportation, l'importation, le partage et la réutilisation des contenus d'apprentissage en ligne.	Le partage et la réutilisation des objets pédagogiques.	Développer un environnement de Modélisation d'unités d'apprentissage ➤ Supportant la diversité et l'innovation

			pédagogique ‣ Promouvant l'échange et l'interopérabilité des "matériels pédagogiques"
--	--	--	---

Industrialisation de la formation :

Plusieurs évolutions ont été constatées dans la formation en général. Depuis plus de 20 ans, Pierre Moeglin l'un des chercheurs en sciences de l'information et de la communication (SIC) a observé, dans le cadre de ses recherches sur la notion d'«industrialisation » des connaissances, que le domaine éducatif devient progressivement un ensemble de services et de prestations mis sur le marché par des quasi-entreprises, éventuellement rémunérées individuellement par chaque utilisateur et faisant de toute façon l'objet de rétributions empruntant, soit aux modèles des industries culturelles, soit à ceux de l'économie de services.

L'industrialisation de la formation dérive en ligne droite des réflexions mises au jour par les théoriciens des industries culturelles. L'école critique de Grenoble constituée autour de Bernard Miège notamment en France est absolument pionnière et centrale dans ce type de réflexion montrant que l'industrialisation de la formation est porteuse de valeurs symboliques.

La transposition de ce modèle d'analyse dans la sphère éducative a comme intérêt majeur de déplacer le regard de la situation pédagogique vers les conditions d'organisation et les modalités de la prestation éducative et de permettre, ce faisant, de saisir les enjeux actuels concernant la production, l'édition et la diffusion de contenus éducatifs matérialisés sur des supports numérisés. En effet, on peut voir comment se mettent en place des grands types d'organisation différenciées, combinables bien évidemment dans les dispositifs concrets : la production de télé-services (usage des dispositifs de visio-conférence ...), la gestion de libres-services (services éducatifs virtualisés en ligne), l'éditorialisation de produits-services (disquettes, cédéroms, mallettes, photocopiés numériques, etc.), le développement de produits sur mesure (logiciels personnalisés avec fonctions d'intermédiation...), chacun d'eux étant associé à une des logiques identifiées dans les industries culturelles (dans l'ordre : gestion de club, facturation au compteur, activité éditoriale, courtage). Le modèle des logiques socio-économiques permet donc de faire comprendre, tout d'abord aux acteurs de la formation et de l'enseignement, le processus d'industrialisation des biens-supports de la prestation éducative.

Alors qu'ils étaient jusque-là dans une représentation du métier qui ne dissociait pas les rôles de producteur et de diffuseur des connaissances, ils sont appelés à connaître aujourd'hui une telle dissociation. La réflexion sur l'industrialisation de la formation « *permet aussi aux acteurs enseignants de comprendre les nouveaux types de rapports qu'ils sont susceptibles d'entretenir avec d'autres acteurs au sein de la filière industrielle et commerciale. C'est notamment l'expérience que font les collègues enseignants du supérieur collaborant dans les dispositifs de type “ campus numérique ” pour lesquels ils conçoivent, avec l'aide de techniciens et/ou d'opérateurs de plate-forme logicielle, des modules de formation sous forme de cours scénarisés qui constituent une offre proposée à des publics auprès desquels ils n'assurent pas nécessairement le service d'accompagnement pédagogique et qui pourra se trouver valorisée sur le marché international de la formation.* ¹²³

¹²³ Elisabeth Fichez, fiche expliquant la problématique de l'industrialisation de la formation, <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00264773>

PREMIERE ETUDE DE CAS :

ANALYSE DES TACHES DES TELECONSEILLERS

Préambule :

Considéré autrefois comme un travail d'appoint, en complément d'un travail principal, pour les étudiants ou à temps partiel, le métier de téléconseiller est une activité professionnelle à part entière. Les besoins en effectifs, de plus en plus importants sur le marché, confèrent un rôle stratégique à cette fonction. Globalement, ce qui est attendu des téléconseillers (dorénavant téléconseiller) est de l'écoute et de l'élocution, une aptitude à communiquer, à utiliser des outils informatiques et surtout à vendre différents produits et services par téléphone. Ils sont amenés à conseiller, à assurer le service après-vente et à répondre aux différentes questions, réclamations ou plaintes.

Les besoins en formation sont très importants. Il est indispensable pour un téléconseiller de maîtriser la partie « métier » (télévente/télémarketing essentiellement), mais aussi les services et produits qu'il est amené à vendre, ou sur lesquels il va informer les clients. Nous parlons dans ce dernier cas de la partie « produit ».

Les salariés suivent des formations, initiales et continues, au gré de l'évolution de la demande de la clientèle, qui change constamment. Les opérations affectées aux téléconseillers peuvent donc être modifiées à tout moment. Afin d'améliorer ces formations dispensées, les centres d'appels diversifient leurs dispositifs entre parcours en salles et en ligne, nous parlons de formations hybrides.

Notre démarche consiste à comprendre ce que font exactement les téléconseillers quand ils exercent leur fonction. Les tâches effectuées sont très variées et concernent différents thèmes et domaines de compétences, parfois même éloignés, en appels entrants et sortants. Cependant, notre hypothèse de recherche est qu'elles pourraient être schématisées en plan qui va les regrouper en tenant compte de leur enchaînement, similarité, ordre, et priorité. Nous pensons que ce plan d'appel servirait en quelque sorte de guide pour les téléconseillers afin de mener les appels de façon professionnelle d'atteindre leurs objectifs.

Il s'agit d'un squelette sur lequel reposeraient les échanges téléphoniques avec la clientèle. Il suffirait par la suite d'adapter ce plan aux différentes opérations selon leurs exigences et

spécificités, puis de former les téléconseillers à suivre ce plan. Cela va les aider à maîtriser leurs appels et à acquérir les compétences nécessaires et suffisantes pour exercer leur travail de façon efficace. Ce sera l'objet par la suite des formations hybrides qui leurs seront dispensées.

Quelles sont alors précisément ces tâches en détail ?

Méthode

Le terrain d'étude s'est déroulé au sein du centre de contact français : « Armatiss-lc ». Les dirigeants de ce groupe ont bien voulu nous ouvrir l'accès à leurs différents sites implantés en Europe et en Afrique du nord. Voir les implantations des sites en annexe 1.

Nous avons commencé l'étude exploratoire par des entretiens semi-directifs, assez répandus pour réaliser ce type d'études, auprès de 11 formateurs afin de décortiquer le travail des téléconseillers. En effet, étant dans la majorité des cas eux-mêmes d'anciens téléconseillers, qui mieux que les formateurs connaissent leurs tâches effectuées en détail ? Ils avaient exercé ce métier pendant plusieurs années, ont démontré leurs capacités à s'adapter et à exceller dans ce travail, ils ont par la suite été chargés de les former et de suivre leur évolution.

Concrètement, ces entretiens effectués nous ont servi à :

- Lancer des ballons d'essai en posant les questions les plus intéressantes sur la description des tâches et leur classification, nature et spécificités.
- Collecter des données, comme base de travail, analysées et vérifiées par la suite.
- Mettre au jour notre problématique et définir plus précisément l'objet à l'étude. Nos questionnements seront forcément plus affinés, puisque les thèmes d'entretien parlent davantage aux enquêtés ; ils renvoient directement à leurs expériences.

À la suite de ces entretiens, nous avons mené une observation directement sur le terrain dans le but de vérifier l'exactitude des réponses des formateurs, car celles-ci restent prescrites.

Nous nous sommes ensuite mis à la place d'un téléconseiller via une « prise de poste ». Cela a été l'occasion de :

- Recueillir de nouvelles données, et à tirer profit des entretiens menés.
- Creuser les réponses des formateurs et chercher à prouver ce que l'on avance comme hypothèse. Cela a été le matériel principal de notre analyse.

Les résultats des entretiens menés et de l'observation ont été ensuite confrontés afin d'arriver à une conclusion qui consiste à représenter les tâches des téléconseillers sous forme de « plan d'appel » que nous avons présenté par un schéma.

Enquêtes

A) Entretiens formateurs

Tout d'abord, re-découvrons la fonction du formateur.

A.1 - Le formateur

Il est en mesure de concevoir des modules de formation ou de les améliorer, en plus de les animer. Très bon communicant, il accompagne et fait évoluer tout le groupe de téléconseillers sous sa responsabilité. Il est évidemment censé avoir des connaissances approfondies en gestion de la relation client et une maîtrise des produits/services vendus.

Les principales compétences d'un formateur :

1. Compétences pédagogiques
 - Transmission de son savoir, savoir-faire et savoir être
 - Identification des potentiels de développement des téléconseillers
 - Accompagnement des téléconseillers, et détection de leurs difficultés, les encourage et fixe des axes de progression. Le formateur est également chargé des contrôles qualité /évaluations
 - Transmission des notes d'informations sur les produits (quand ils subissent par exemple des changements de tarifs).
2. Concevoir des formations adaptées en fonction du public visé et des objectifs pédagogiques.
 - Actualiser régulièrement les formations.
 - Adaptations/actualisations/rappels des procédures à respecter.
3. Animation de la formation initiale et continue :
 - Connaissance en gestion de groupe
 - Maîtrise des techniques d'animation de formation
 - Bonne maîtrise de la langue

- Maîtrise la communication interpersonnelle
5. Contrôle de la qualité de prestation des téléconseillers :
 - Connaissances en audit
 - Maîtriser les règles du métier, en émission et réception d'appels et autres modes de traitement des contacts clients notamment liés aux NTIC.
 6. Compétences organisationnelles : un formateur a des responsabilités en termes de formation des téléconseillers, de gestion et de management, de relation avec les donneurs d'ordres. Cela nécessite beaucoup d'organisation, de rigueur et de gestion de temps.
 7. Connaissance fine de l'organisation interne et des valeurs de l'entreprise.
 8. Bonne connaissance du secteur d'activité. Le formateur est également garant du niveau de prestation des auprès des donneurs d'ordres, conformes à leur exigences et consignes (lors de la présentation et de la vente de leurs produit, valoriser leur image de marque..).

Sans être exhaustive, cette fiche descriptive du travail d'un formateur, au sein des centres de contact, nous a fait découvrir un profil multi-compétences.

En tant que salarié du groupe Armatiss-lc, et compte tenu de notre statut d'*insider*, nous avons – au démarrage de cette thèse – pleinement conscience de la difficulté de solliciter des formateurs, des collègues donc, en vue de participer à un travail de recherche qui requiert neutralité et recul. Une difficulté supplémentaire s'est ajoutée à cela, la disponibilité très limitée des formateurs dont les importantes charges de travail et le rythme soutenu de travail laissaient peu de possibilités pour nos entretiens.

En effet, afin de leur ménager des plages de liberté pour qu'ils puissent participer à notre étude, plusieurs étapes en interne ont été nécessaires, en tenant compte de leur propre volonté et de leur motivation pour s'investir et en ayant obtenu l'accord formel de leurs supérieurs,

Au final, afin de simplifier la constitution de notre groupe de travail et ne pas désorganiser les services, nous avons volontairement ciblé un échantillon resserré qui répond à différents critères :

- Ancienneté, pour avoir un groupe représentatif avec des formateurs faisant partie des premiers recrutés (15 voire 20 ans d'expérience), et ceux qui ont été très récemment embauchés.

- Age, statut marital, sexe : là aussi, nous avons diversifié nos profils.
- Disponibilité, nous l'avons dit précisément, les formateurs sont très sollicités en permanence pour coacher, accompagner, animer, manager etc. sans compter des tâches supplémentaires de nature administrative et managériale.
- Compte d'intervention : les formateurs ont souvent un secteur particulier sur lesquels ils interviennent. En effet, les téléconseillers assurent leurs prestations pour nos donneurs d'ordres. Ces derniers sont du secteur très variés (banque et assurance, télécom, énergie, grande distribution...). Il nous paraissait important que notre groupe comporte des formateurs qui ne soient pas spécialisés dans un seul et même secteur.

11 formateurs représentatifs de différents profils et niveaux d'expérience, sur un total d'une centaine dans toute l'entreprise, ont constitué notre groupe pour mener nos entretiens.

Les entretiens menés avec ces experts « métier » et « produits », tous anciennement téléconseillers, ont consisté à les interroger, chacun dans son bureau, durant 30 minutes à une heure. Ces entretiens se sont déroulés sur une période de 3 mois.

Un des avantages les plus intéressants du type d'entretien choisi, semi-directif, était d'instaurer une relation sereine avec l'interlocuteur, ce qui a facilité la collecte d'informations détaillées et argumentées.

Ces entretiens nous ont amené à construire, progressivement, un raisonnement à partir des réponses spontanées des interrogés. Nous avons veillé à ce qu'aucune logique extérieure ne vienne l'influencer.

Le matériel de recueil des données :

- une montre, un carnet de notes et un stylo.
- un « guide d'entretien » établi préalablement. Il retrace un ensemble de thèmes imposés et qui ont été tous abordés à chaque fois. La personne interrogée était libre de répondre, notamment en choisissant l'ordre de réponses.

Voici le guide en question ([annexe 2](#))

A.2 - Conduite des entretiens

Avant

Nous nous sommes d'abord bien informés sur le travail dans les centres de contact en général, puis spécifiquement dans notre terrain de recherche ; le groupe Armatis-lc, en lisant différents documents internes. Les échanges avec les formateurs sont allés jusqu'à aborder des points spécifiques en détail. Cela n'aurait pas été le cas si nous avions tenu un discours de novices et posé des questions superficielles.

Le lieu choisi était, à chaque fois, le plus calme possible. C'était également en fonction des possibilités en notre disposition pour protéger les interviewés des nuisances sonores et des intrusions. Nous avons également demandé les autorisations nécessaires pour accéder à certains lieux sécurisés (demandes de badges, réservation de salles..). Ce n'était pas si évident de trouver à chaque fois des bureaux avec toutes ces conditions. Car les sites d'Armatiss-lc comportent chacun en moyenne 5 à 6 plateaux, des nuisances sonores peuvent être permanentes, et les bureaux des formateurs sont très proches de cet environnement agité. L'implication des managers nous a grandement facilité les choses.

Des courriels en guise d'invitations ont été envoyés aux formateurs quelques jours/semaines à l'avance, dans lesquels nous avons intégré 3 points : salutations, la garantie de l'anonymat et des précisions sur les conditions de déroulement des entretiens.

Juste avant les entretiens, un travail de mémorisation des domaines d'exploration a été effectué. C'était important pour affiner les questions si besoin, et surtout primordial pour poser les bonnes questions de relance.

Pendant

Nous commençons les entretiens à chaque fois par un rappel de l'objectif et du cadre de l'entretien, sans pour autant divulguer notre hypothèse de recherche par risque de les influencer dans leurs réflexions et raisonnements.

Par exemple : « Je mène une recherche sur les activités des téléconseillers, notre entreprise en compte environ 8500. Dans votre site, quelle description pouvez-vous nous faire de leurs tâches ?... »

Pour plus de proximité avec les interlocuteurs, il fallait montrer que nous connaissons leurs sites respectifs et que nous nous intéressons à leurs activités ; son actualité la plus marquante et les clients les plus importants.

Nous écoutions activement les réponses sans jugement. Le « pourquoi » n'était jamais utilisé, car il pouvait conduire à des réponses défensives. En revanche, c'était surtout le « comment » qui était le plus souvent employé. Ce qui avait tendance à favoriser une expression libre.

Afin de gérer la progression des entretiens, nous commençons par des questions générales, par exemple :

« Pouvez-vous me dire comment vous, personnellement, concevez votre métier ? C'est quoi pour vous former un téléconseiller ? »

« Racontez-moi une de vos journées en tant que formateur, quels profils formez-vous ? »

« Quelles sont, selon vous, les principales activités mises en œuvre par les téléconseillers ? »

Pendant les 20 premières minutes, il est arrivé que nous relançons par exemple par :

« .. Pouvez-vous me parler de ce que vous ne parvenez pas à faire comme vous le voudriez ? ». Cela permettait de savoir si les interlocuteurs parlaient du sujet de façon spontanée et la façon dont ils en parlaient.

Ou encore par : « Je comprends que les tâches effectuées par les téléconseillers soient très variées et qu'ils se doivent d'être multitâches... ». En montrant à un formateur qu'il est compris, il est encouragé à s'exprimer davantage.

Les relances se faisaient également en reprenant un mot-clé ou en synthétisant une idée exprimée (structurer des éléments désorganisés..). Nous nous appuyions également sur des relances mémoire : « tout à l'heure vous m'avez dit que... » pour faire avancer le dialogue. Il fallait de toute manière s'adapter, au cours des conversations, à la personnalité et à la façon de s'exprimer de chaque formateur, en respectant les silences.

Les entretiens étaient ensuite orientés de façons plus précises sur les différentes tâches des téléconseillers, et leurs ordres et priorités selon eux, par exemple : « Quel déroulement nous prescrivez-vous pour les activités des téléconseillers en détail ? ».

Avant de clore l'entretien par : « Avez-vous quelque chose à rajouter ? »

Après

Nous n'avons pas retranscrit la totalité des entretiens menés, nous nous sommes limités aux seuls passages des interviews qui ont vraiment trait au sujet. La prise de notes s'était effectuée par des phrases témoins.

Les entretiens que nous avons menés nous ont servi à recueillir des informations qualitatives. Le but est exploratoire afin de comprendre le travail des téléconseillers et les tâches qu'ils sont amenés à réaliser.

11 formateurs ont été rencontrés 7 femmes et 4 hommes ayant entre 25 et 55 ans. Certains travaillant dans leurs sites respectifs depuis 10 ans. C'est un effectif qui ne prétend pas à la représentativité, les données collectées ne peuvent donc pas être généralisées. Le critère principal a été de nous diriger vers les formateurs les plus expérimentés, qui ont sans doute une meilleure maîtrise par rapport à des formateurs *juniors* qui ont été recrutés depuis moins de 6 mois.

Le choix des personnes interviewées a été sur la base des critères suivants :

- Le volontariat et la motivation pour participer à cette étude,
- L'expérience et la maîtrise du sujet.
- La disponibilité : les centres de contact sont des univers où les formateurs sont très sollicités en permanence.
- La titularisation dans le poste.

Voici les principaux propos recueillis ([Annexe 3](#)). Il s'agit d'un extrait, et nous n'avons pas divulgué l'identité des donneurs d'ordres pour des raisons de confidentialité.

Nous nous sommes arrêtés à un nombre restreint de formateurs, puisque nous sommes arrivés à un effet de saturation des entretiens : les personnes interrogées ont tendance à revenir sur les mêmes points, faire référence aux mêmes idées et parlent des mêmes choses au fond. Cela n'apportait plus une grande valeur ajoutée et de nouveaux éléments qualitatifs à notre sujet d'étude.

Résultats :

Les entretiens se sont déroulés dans un climat positif, l'état d'esprit général était plus que propice aux échanges. Cependant, certains formateurs ont tendance parfois à être dans une posture défensive, surtout au début.

Les échanges nous ont permis de nous familiariser avec le vocabulaire employé dans les centres de contact en plus d'une compréhension plus approfondie du rôle des téléconseillers.

Mais surtout, de nous rendre compte de la complexité de leurs tâches, que ce soit pour les appels entrants ou sortants.

Avant les entretiens, nous nous attendions à ce que les formateurs répondent de façon assez similaire. C'est ce qui s'est réellement passé, quels que soient les produits et domaines d'expertises des formateurs. Bien souvent, leurs réponses commençaient par l'activité des téléconseillers en général. Après des relances pour demander plus de précisions, nous avons pu recueillir des avis plus détaillés qui se rejoignent sur les points que nous allons détailler.

Nous avons pris des notes en hiérarchisant les entretiens, et ce en distinguant quatre types d'informations :

1 - Les informations qui sont d'ordre général, et qui ne nécessitent pas d'être prouvées.

Il s'agit de données aisément vérifiables et informatives. Elles avaient plutôt l'avantage d'enrichir notre culture sur le sujet de l'étude.

10 avis sur les 11 nous ont expliqué que les téléconseillers effectuent des tâches en relation avec les thèmes suivants : vente, apprentissage, communication, assistance clientèle, administration, organisation du travail du téléconseiller.

A ce stade du recueil de données, nous tenons déjà un début de classification des tâches intéressant.

- 100 % de ces avis ont placé la vente en première position, signe que la production occupe une place primordiale dans l'activité d'un téléconseiller. Ce dernier doit tout d'abord effectuer des tâches pour réussir à atteindre des objectifs financiers et commerciaux.
- 76% de ces avis évoquent la formation des téléconseillers en 2^{ème} lieu. Nous considérons que c'est tout à fait normal, puisque nous nous adressons tout de même à des formateurs. Et de toute manière, un téléconseiller bien formé a plus de d'atouts pour vendre.

2 - Les descriptions spécifiques qui expriment des points de vue, les prises de positions et autres jugements de valeurs.

Il faut dire que les descriptions des tâches les plus pertinentes et détaillées ont été citées lorsque nous renvoyions les formateurs à leurs propres expériences et parcours personnels.

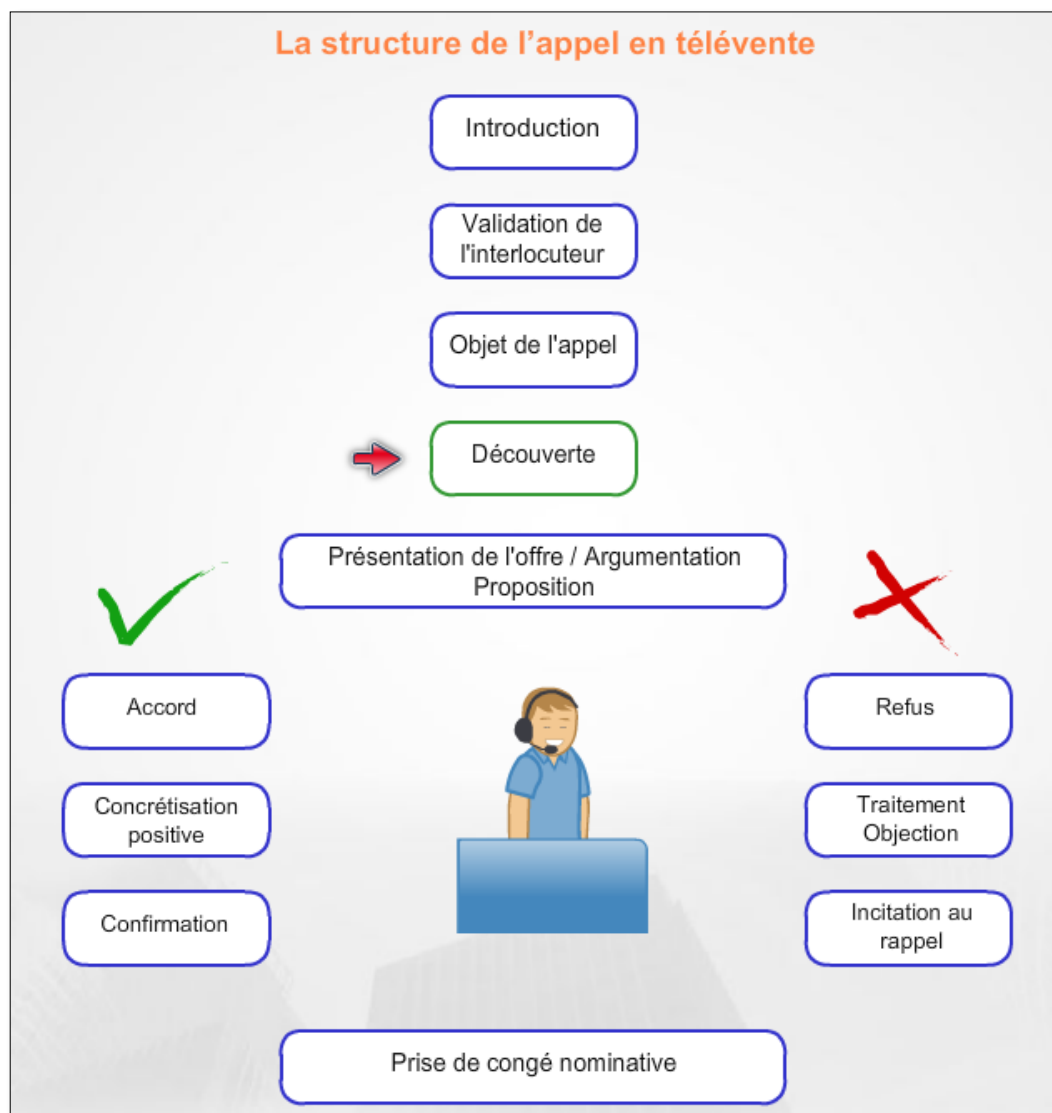
Nous avons constaté que le fait d'amener les formateurs sur ce terrain évoquait des souvenirs, et révèle des personnalités passionnées et impliquées dans le travail, le vocabulaire employé et les expressions non verbales démontraient cela. Ils commençaient par aborder les tâches les plus importantes selon leurs points de vue par :

- 65 % des avis recueillis : en déroulant une de leurs propres journées type quand ils étaient téléconseiller.
- 35 % des avis : en donnant des exemples du travail d'un téléconseiller sur une opération donnée.

Nous pensons que la valeur ajoutée des avis recueillis sur ce point de vue est la plus importante. Les réponses apportées en se basant sur les trajectoires personnelles aboutiraient à des descriptions de tâches plus fiables et seraient plus sincères et plus porteuses de vérité.

A la question sur l'enchaînement des tâches, toutes les personnes interviewées ont évoqué, d'une manière ou d'une autre, un plan avec différentes appellations : le schéma d'appel, le scripte à suivre, le plan d'appel... Ce qui montre, à priori, sa grande importance dans le déroulement d'un appel. Ils soulignaient surtout le côté pratique pour les téléconseillers; ils le suivent du début à la fin pour mener leurs tâches sans en oublier aucune.

Lors des formations initiales internes, les téléconseillers sont formés au schéma d'appel générique suivant :



Plusieurs parties de ce schéma ont été évoquées de façon tout à fait spontanée. Il a été réalisé il y a quelques années par le service formation. Il a été remplacé par d'autres documents depuis.

8 avis ont même clairement exprimé que leur principal rôle consiste principalement à apporter les notions théoriques pour l'exécuter. 6 avis parmi ces 8 sont d'accord pour dire que le téléconseiller doit tout de même avoir une marge de manœuvre pour suivre ce plan, les 2 restants ont signalé qu'il est parfois obligatoire de le suivre à la lettre dans certaines opérations. Ils ont justifié cela par les consignes des donneurs d'ordres qui leur imposent cela.

Les formateurs, qui forment sur ces opérations, font d'ailleurs des doubles-écoutes et des appels mystère pour vérifier si les téléconseillers appliquent bien ce qui leur est demandé.

3 – Les informations en relation avec les directives du centre de contact.

Il s'agit ici de réponses qui tenaient compte du positionnement institutionnel des formateurs comme représentants de la direction et des managers.

Après les avoir invités à nous livrer leurs opinions personnelles (le point précédent), et comme pour se rattraper, les formateurs ont tous évoqué à un moment ou un autre, mais plutôt vers la fin des conversations, ce que les téléconseillers doivent faire ; les tâches prescrites. Curieusement, lorsque les formateurs se sont exprimés en leurs noms (le point précédent), ils avaient tendance à décrire les tâches avec une certaine flexibilité possible par les téléconseillers dans l'exécution des tâches, sauf pour les opérations qui l'exigent. Mais ici, ils dessinent un portrait du travail des téléconseillers comme un chargé clientèle ayant une activité extrêmement cadrée.

Je reprends ici les propos, assez représentatifs, de deux formateurs :

« Écoutez, les téléconseillers suivent les consignes données. Il y a le superviseur qui veille au quotidien sur cela. Ce dernier est capable de nous remonter tout écart observé qui ne tiendrait pas compte de nos directives »

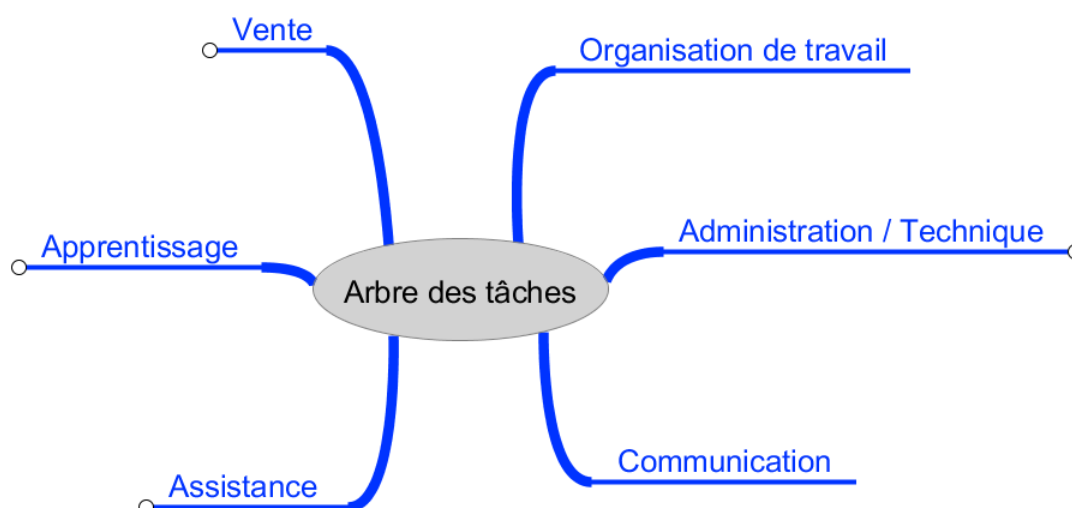
« L'activité des téléconseillers reste bien cadrée afin d'atteindre des objectifs de performances individuelles et collectives ».

Par ailleurs, voici quelques remarques supplémentaires exprimées à l'occasion de la dernière question ouverte qui consiste à demander s'ils ont des choses à rajouter :

- « Les tâches des téléconseillers sont bien souvent exécutées concurremment et de façon rapide, nous essayons de vérifier systématiquement, dans la mesure du possible, qu'elles ont été correctement effectuées »
- Les avis sont partagés sur l'importance de l'apprentissage entre pairs. 5 avis pensent que c'est la continuité de l'apprentissage des téléconseillers sur le terrain après les formations en salles. Un formateur qui travaille sur une de nos plus grandes opérations m'a fait savoir que tous les téléconseillers passent, avant d'être opérationnels, par une phase appelée « le petit bain ». Dans cette phase, le téléconseiller est accompagné de très près par un autre téléconseiller plus expérimenté ou superviseur. C'est une phase intermédiaire entre l'apprentissage et la prise de poste.

D'autres formateurs mettent en production des téléconseillers après à peine 3 ou 4 jours de formation.

A la suite de ces entretiens, nous avons tout d'abord regroupé les tâches par thèmes sous forme de carte mentale :



Nous listons ensuite une synthèse des réponses sur la principale question sur la description de tâches des téléconseillers :

Thèmes	Tâches - Nombre de fois citées
Vente	➤ Donner des arguments - 11 ➤ Suivre un plan d'appels - 11 ➤ Demander l'avis d'un client - 10 ➤ Insister sur un point, un bénéfice - 8 ➤ Présenter un produit - 11 ➤ Verrouiller une vente - 11 ➤ comparer (des avantages ou des offres pour faciliter le choix au client) - 7 ➤ Prendre des décisions (accepter la résiliation d'un contrat..) - 11 ➤ Accorder une remise ou rabais - 4

	➤ Appliquer une technique de vente pour convaincre et persuader - 11 ➤ obtenir des pistes de clients potentiels (de la famille des interlocuteurs) - 4
Apprentissage	➤ Aider un autre téléconseiller : lui montrer, lui rappeler.. - 6 ➤ Demander de l'aide à un autre téléconseiller ou au superviseur, à propos d'une décision à prendre après l'appel d'un client par exemple - 7 ➤ Écouter un débriefing d'un superviseur ou d'un formateur sur le déroulement positif ou négatif de la journée ou de la semaine. Ce qui nécessite mémorisation et prise de notes - 9 ➤ Lire des notes d'information (sur de nouvelles consignes par exemple ou sur des changements de tarifs...) - 10 ➤ Répondre à des évaluations papier en cochant des cases ou en rédigeant des réponses complètes. - 11 ➤ Suivre une formation - 10 ➤ Assister à un débriefing - 11 <i>Formations en ligne :</i> ➤ Se connecter à une plateforme - 11 ➤ Répondre à des quiz - 9 ➤ Lire sur écran une note d'information ou suivre une présentation. - 8 ➤ Répondre à des enquêtes de satisfaction - 4 ➤ Suivre un module e-learning, interagir avec les schémas et autres personnages. - 10
Assistance	➤ Chercher des informations (sur un annuaire ou sur

	internet) - 10 ➤ Renseigner un client - 11 ➤ Analyser une situation - 10 ➤ Résoudre un problème : résilier un abonnement - 11 ➤ Effectuer des tâches à la demandes d'un client (lui envoyer un courrier avec des identifiants..) - 11 ➤ Rappeler un client - 6 ➤ Répéter des phrases - 4 ➤ Faire répéter des phrases ou épeler des mots - 3 ➤ Donner des exemples - 2 ➤ Vérifier des informations des clients ou prospects en accédant à leurs fichiers personnels - 10 ➤ Traiter une réclamation ou plainte - 10 ➤ Prendre des commandes - 7
Organisation de travail	➤ Préparer et étudier les entretiens téléphoniques de la journée - 5 ➤ Suivre un scripte/plan d'appel - 11 ➤ Consulter un catalogue ou documentations de produits ou services - 11 ➤ Gérer son temps ; regarder la montre régulièrement - 11 ➤ Consulter un tableau d'affichage à l'entrée du plateau ou du site - 9 ➤ Consulter un tableau des résultats de tous les téléconseillers (individuels et/ou collectifs) - 10 ➤ Identifier et remonter des problèmes - 7 ➤ Documenter des informations d'appel conformément aux procédures - 11 ➤ Gérer les priorités, planifier des actions - 2 ➤ S'adapter rapidement à un changement d'opération /produit ou service à vendre - 10

Administration / Technique	➤ Se loguer sur sa session - 11 ➤ Mettre son statut sur pause - 7 ➤ Rédiger un rapport périodique - 2 ➤ Saisir des données, mettre à jour une base de données (les coordonnées d'un client par exemple) - 11 ➤ Enregistrer des modifications - 11 ➤ Mémoriser des manipulations à effectuer sur un outil informatique - 10
Communication	➤ Composer un numéro, décrocher, raccrocher ➤ Fixer un rdv - 11 ➤ Passer un obstacle de communication (barrage secrétaire) - 11 ➤ Attendre qu'un client décroche - 10 ➤ Sourire et se présenter - 10 ➤ Identifier l'interlocuteur - 11 ➤ Annoncer l'objet de l'appel - 11 ➤ Remercier - 11 ➤ Mettre en attente - 11 ➤ S'excuser (d'une gêne..) - 6 ➤ Rassurer et calmer un client - 10 ➤ Modifier la voix (ton, débit, volume..) - 10 ➤ Clôturer un appel (prise de congé) - 11 ➤ Laisser un message vocal - 10 ➤ Inciter au rappel - 3 ➤ Acheminer les appels aux personnes/ services appropriés - 10

Parmi les inconvénients que nous pouvons citer des entretiens semi-directifs menés :

- Le temps considérable que cela a pris, l'enquête s'est déroulé sur 3 mois. C'est à cause de la charge de travail des formateurs dans les centres de contacts. Ils sont très sollicités pour des formations diverses dispensées à plusieurs profils, et par tout le périmètre étendu de leurs actions, notamment administratives et d'accompagnements. Il fallait planifier nos rendez-vous à l'avance en fonction de leur disponibilité.
- Ces tâches décrites seraient tout de même prescrites. Nous avons donc mené une enquête par observation afin de vérifier la véracité sur le terrain de ce qui a été avancé.

B) Observation sur poste de travail

Nous nous sommes mis directement sur le poste de travail, à la place des téléconseillers, afin de mieux comprendre les tâches exécutées. Le but était clairement de recenser et de classifier ces tâches, avant de confronter le résultat obtenu au précédent à la suite des entretiens. Il pouvait y avoir en effet un écart entre les prescriptions et la réalité.

L'intérêt de nos observations réside dans le recueil des données de différents types : les attitudes, les comportements et surtout les pratiques. Nous avons pris notes des éléments utiles à la recherche, en distinguant ceux qui sont de premier plan et ceux qui sont secondaires

Voici les différentes séances, d'environ 30 min chacune, dans différents sites et opérations, 5 sur les appels entrants, 6 sur les sortants :

- Auxerre le 08/01/2015
- Poitiers le 28/01/2015
- Châteauroux le 07/02/2015
- Poitiers le 25/02/2015
- Nevers le 13/03/2015
- Tauxigny le 08/04/2015
- Calais le 26/04/2015
- Bordeaux le 13/05/2015
- Villeneuve d'Ascq le 14/06/2015
- Villeneuve d'Ascq le 29/08/2015
- Poitiers le 04/09/2015

➤ Poitiers le 05/09/2015

1 – Les 4 premières séances se sont organisées avec l'accompagnement d'un téléconseiller expérimenté.

Nous avons surtout cherché au début à :

- Tâter le terrain et découvrir les objets utilisés, le casque, le téléphone, les logiciels informatiques.
- Apprendre à nous repérer dans ce milieu appelé « plateau » dans lequel travaille une centaine de téléconseillers, chaque quinzaine sous la responsabilité d'un superviseur.
- Prendre nos marques et repères, et commencer à prendre des appels.

Contexte

Les appels en une journée étaient très nombreux et successifs. Le nombre dépendait du moment de la journée. Les téléconseillers étaient en relation téléphonique pendant une cinquantaine de minutes par heure pour une durée moyenne de 2 min et 11 s. Les échanges avec les clients étaient rapides et peu variés.

2 – Durant les 4 séances qui ont suivis, il s'est agi de nous mettre exactement à la place d'un téléconseiller et d'employer l'ensemble des sens comme moyen empirique. Nos observations se sont appuyées sur la mémorisation et sur la notation. Cela a consisté à relever de multiples données que nous avons ensuite groupées et analysées. Nous avons constaté que le tableau de recensement des tâches par thèmes, auquel nous sommes arrivés lors des entretiens avec les formateurs, était juste. Nous exécutions effectivement ces tâches telles qu'elles ont été décrites. Le découpage par thématiques était également avéré.

Cependant, nous pensons que quelques tâches manquent. Voici les tâches que nous avons ajoutées après nos observations :

Thèmes	Tâches
Apprentissage	➤ Nous constituer notre propre documentation avec nos propres représentations mentales, ➤ Modification et adaptation des supports reçus des

	formateurs pour les adapter à nos modes de travail. ➤ Passer rapidement certains écrans des modules e-learning, même si nous n'avons pas eu connaissance de leurs contenus.
organisation de travail /Administration / Technique	➤ Suivre sommairement un plan d'appels et sauter des questions obligatoires pour gagner du temps. ➤ Saisir des chiffres par déduction. Passer des chiffres pour ce qu'ils ne sont pas ➤ Placer les objets dont on aura besoin (poser le téléphone à gauche si on est droitier, cahier de notes, crayon ..) ➤ Surveiller si on est en double/écoute : voir si le superviseur est sur son bureau et qu'il nous regarde ➤ Souffler profondément quelques secondes, enlever le casque et regarder loin pour faire retomber la tension
Communication	➤ Regarder les réponses de notre voisin lors d'un quiz papier ou en ligne.
Psychosociologique	➤ Se préparer mentalement avant les appels ➤ S'auto-motiver ➤ Relativiser et traiter l'agressivité de certains clients avec distance
Physique	➤ S'installer confortablement (se tenir droit pour avoir une voix claire) ➤ Regarder loin pour éviter la fatigue des yeux

	➤ S'étirer et faire quelques mouvements ➤ Respirer profondément et se relaxer pour évacuer la pression
--	---

- En termes d'**organisation de travail**, aller très vite pour atteindre nos objectifs nous poussait à remplir certains champs dans la base de données de façon approximative. Ce que nous avons observé sur ce point, ce sont les pratiques réelles des téléconseillers, constatées sur le terrain, pour atteindre leurs objectifs. Nous avons relevé que ce n'était pas évident d'équilibrer les relations, parfois contradictoires, entre les mesures de performance (quantitatives et qualitatives) et les politiques organisationnelles.

Un exemple très simple de l'interdépendance des indicateurs de performance est la relation entre la durée moyenne de traitement (DMT) et le nombre d'appels par heure. Il s'agit d'une relation très simple : plus la DMT est longue, plus le nombre moyen d'appels par heure va baisser. Si nous rajoutons à cette équation la prise en compte du taux de satisfaction des clients, l'équilibre entre ces paramètres devient très difficile à atteindre. Ce taux de satisfaction provient d'enquêtes sur une partie de nos clients choisis de façon aléatoire après nos conversations téléphoniques. Nous ne savions pas lequel de nos appels allait faire l'objet d'une enquête, ce que nous savions en revanche, c'est qu'une évaluation négative d'un de ces appels affectera directement notre rémunération (puisque les taux de rémunération sont calculées en utilisant une combinaison de mesures de performance quantitatifs et qualitatifs). Un des moyens que nous avons trouvés pour minimiser les chances d'un résultat négatif est de passer le temps nécessaire avec chaque client afin de résoudre son problème. Cela nous aidait à maintenir un taux de satisfaction élevé, mais nuit à notre durée moyenne de traitement et au nombre d'appels par heure.

Nos échanges avec les autres téléconseillers révèlent que les comportements observés sur le terrain ont tendance à se montrer réalistes. C'est-à-dire que lorsqu'un téléconseiller est confronté à ce genre de contradictions, il aura tendance à mettre son propre intérêt financier (le bonus à gagner ; la prime de performance) avant celui du centre d'appel. Nous avons observé que, même lorsque les téléconseillers ne sont pas confrontés à des rapports contradictoires entre les différents indicateurs de performance, nombreux apprennent à jouer avec les nombres - c'est à dire le fait de tirer parti de leur compréhension des mécanismes d'évaluation et de mesure performance afin de, par exemple, maximiser sa rémunération sans

nécessairement apporter la meilleure plus-value pour le centre d'appel. Cela pourrait amener à des critiques d'ordre morales, mais nous pensons que cela se justifie dans la mesure où les téléconseillers sont traités, ou ont cette impression (nous l'avons relevé) comme des ressources consommables. Nous ne pourrions donc pas s'attendre qu'ils sacrifient leurs propres intérêts pour l'entreprise qui les traite ainsi.

Nous avons donc rajouté ces tâches qui n'avaient pas été relevées lors de nos entretiens avec les formateurs.

Contrôle de la hiérarchie :

Un autre point rajouté concerne le superviseur. Celui-ci pouvait écouter, à tout moment, nos conversations ; ce qui pouvait donner lieu à des sanctions dans le cas où des processus ou consignes ne sont pas respectés. Cela nous poussait à plus de rigueur (attitude, qualité de prestation..) si nous étions, ou quand nous avions l'impression, d'être contrôlés.

Les aspects psychosociologiques :

Quelques gestes pour essayer d'atténuer les nombreux facteurs qui pesaient considérablement le mental :

- La cadence, des enchaînements des appels, imposée par la production
- La répétitivité des tâches et la monotonie
- Bruit permanent
- Les horaires décalés et irréguliers
- L'anonymat dans les relations
- L'agressivité des clients
- Le contrôle omniprésent comme nous l'avons signalé précédemment
- Le peu d'autonomie que nous pouvions nous permettre avec grandes précautions

C'était très important dans un environnement de travail comme les centres d'appels où nous avons travaillé parfois sous pression. C'était un vrai défi pour nous de maintenir la motivation d'atteindre et de maintenir des performances élevées quel que soit le client et son objet d'appel. Nous avons donc inclus cette tâche : s'auto-motiver.

Quelques gestes également pour atténuer **les aspects physiques** :

- Des espaces de travail assez étroits, ce qui favorise un travail statique devant un écran toute la journée (luminosité, posture..)
- Fatigue auditive
- Température élevée parfois.

3 – Durant les 4 dernières séances, notre objectif était de grouper nos observations, les hiérarchiser et de confirmer les logiques qui unissent les différents thèmes concernés, en établissant les liens entre les tâches effectuées.

Le plan d'appel

Nous avons suivi des plans d'appels, lors de nos conversations téléphoniques, qui nous ont été livrés par des formateurs en fonction des opérations.

Exemple de deux des plans utilisés ([voir annexe 4 et 5](#)).

Nous avons remarqué que le fait de passer par un plan facilite largement l'exécution des tâches, mais seulement s'il est suffisamment détaillé. Ce point n'avait pas été relevé par les formateurs lors des entretiens. Nous y trouvons des expressions toutes faites, des lignes directrices. Concrètement, nous trouvons que le modèle « schéma d'appel Armatiss-lc » est un peu trop sommaire et nécessiterait une amélioration pour répondre à la diversité des tâches menées par les téléconseillers.

Toujours dans cette volonté de confronter les deux résultats, nous avons noté que les formateurs décrivaient les tâches, surtout dans leurs aspects pédagogiques, et sur leurs concordances avec les consignes des donneurs d'ordres. Le point de vue depuis un poste de téléconseillers est tout autre ; l'accomplissement des tâches est vu selon ce que cela rapporte comme bénéfices immédiats :

- En termes financiers : le fait qu'une tâche nous fait améliorer par exemple la durée moyenne de traitement des appels, ce qui génère une compensation financière.
- En termes de reconnaissance : le fait qu'une tâche est susceptible d'amener une récompense morale de l'effort fourni pour l'accomplir. A terme, cela pourrait aboutir sur une évolution de statut à superviseur ou à formateur.

Apprentissage

D'autre part, nous avons dû faire appel, de façon régulière, à d'autres membres de l'équipe ayant plus d'expérience et de maîtrise. Ce recours s'était avéré une source indispensable d'apprentissage. C'était un véritable soutien.

Atteinte des objectifs

La réalisation des objectifs de production nécessitait d'effectuer plusieurs tâches concurremment :

- Répondre au téléphone,
- Saisir des informations clients sur un logiciel afin de maintenir les bases de données à jour,
- Rechercher des informations depuis une base ; catalogues et autres documents et ressources, tout en étant efficace et concentré sur l'exécution de chaque tâche.

Des notes d'informations et différentes consignes orales et écrites étaient régulièrement données à toute l'équipe. Il s'agissait par exemple d'adapter nos comportements et réponses en fonction de ces éléments.

Lorsque les objectifs de vente ne sont pas atteints, soit nous suivions des sessions de formation complémentaires sur un point précis ou des rappels généraux. Ces sessions étaient soit individuelles ou collectives. Pour inciter les équipes à plus de rentabilité, des jeux sont également organisés. Ils permettaient de sortir du caractère punitif du dispositif. Il s'agit de sortes de défis ou concours, bien souvent entre des équipes de la même opération. Ce qui encourage ce type de solutions, c'est que les performances des équipes s'amélioraient de façon tangible, surtout si les récompenses étaient importantes. Les managers ont recours à ce type de solutions dès qu'ils ressentent un besoin de donner un coup de pouce moral aux téléconseillers.

Sur la base des observations faites au cours de notre étude sur le terrain, il y a néanmoins quelques conséquences négatives à la mise en œuvre de ces jeux. L'inconvénient le plus important est que ces compétitions peuvent être biaisées en faveur d'un ensemble de tâches spécifiques. Seuls quelques téléconseillers ont la maîtrise de la réalisation de ces tâches. Ce n'est pas motivant pour les autres qui n'ont pas ces attitudes (bien argumenter, rapidité de frappe ...).

Remarques supplémentaires :

Lors de nos observations, nous avons distingué les informations de premier plan, nous venons de les citer, et les informations de second plan. Nous vous présentons cette dernière partie sous forme de remarques qui nous serviront dans la suite de la thèse :

- Les téléconseillers qui intègrent les centres de contact ont souvent un niveau baccalauréat, bien qu'il arrive de retrouver tous les niveaux d'étude. Ceux qui ont eu une expérience antérieure du service client, ou de la vente, arrivent à s'intégrer bien plus facilement à l'environnement de travail.
- Les téléconseillers les plus motivés, et qui s'investissent dans les tâches qu'on leur confie, arrivent à réaliser rapidement de grands progrès. Cela se manifeste d'abord par une certaine sérénité qui se dégage de leurs discours, en plus d'autres signes plus visibles comme l'organisation de leurs postes de travail ou la rapidité de frappe sur le clavier.
- Sentiment permanent de travailler dans l'urgence. Tout est calculé pour une production à un rythme soutenu.
- En étant sur le poste des téléconseillers, nous nous sommes rendu compte que les clients sont très exigeants et souhaitent des réponses immédiates et pointues à leurs questions. D'où un besoin d'une grande maîtrise des produits vendus qui économise le temps de recherche et permet d'être réactif. C'est particulièrement important, le cas échéant, cela génère un mécontentement du client et une perte de temps à chercher les informations.
- Garder une conversation professionnelle nécessite avant tout de faire preuve de calme et de diplomatie.
- Le processus d'évaluation des téléconseillers est très sommaire, car cela passait par des qcm qu'il fallait remplir rapidement (papier ou en ligne) avant de revenir rapidement au travail.
- Différence importante entre les appels entrants et les appels sortants. Dans ce dernier cas, c'est le client qui nous appelle pour que nous puissions répondre à ses questions ou résoudre un problème particulier. Les remarques des clients qui reviennent sans cesse et le temps d'attente qu'ils trouvent trop long. Nous avons dû faire preuve d'écoute et d'empathie pour essayer de détendre les échanges téléphoniques.
- Les consignes de la production sont assez pesantes : en tant que téléconseiller, il fallait atteindre des objectifs quantitatifs sous forme d'indices :
 - taux de résolution d'appels
 - volume moyen d'appels par jour

- délai moyen de traitement

Les chiffres obtenus mesurent la performance et donnent droit ou non à des minutes de pause supplémentaires, des horaires privilégiés de travail ou encore à un bonus financier.

- Au bout d'un certain moment, avec la répétition des mêmes tâches, le travail se faisait sans réelle réflexion, mais de façon quasi-mécanique.
- La formation initiale nous avait donné quelques notions théoriques mais c'était surtout l'exercice de la fonction et la prise d'appels qui faisait progresser rapidement, même si certains principes théoriques sont très importants.

Analyse

Un processus d'abstraction et de modélisation est nécessaire pour représenter les informations recueillies. De nombreux modèles permettent de décrire et de formaliser des tâches : GOMS (Goals, Operators, Methods and Selection rules), UAN (User Action Notation), MDA (Model Driven Architecture) ..). Ces modèles expriment des caractéristiques comme : la décomposition en typologies et en sous-tâches, les relations d'ordonnancement temporel, l'accomplissement de plusieurs tâches à la fois à l'aide d'un objet.

Cependant, nous n'avons trouvé aucun modèle adapté à notre contexte. La raison principale est que nous allons modéliser ces tâches sous la forme la plus profitable aux téléconseillers, aux formateurs et au reste de la thèse ; à savoir un plan d'appel.

Nous avons de ce fait analysé les tâches de la façon suivante :

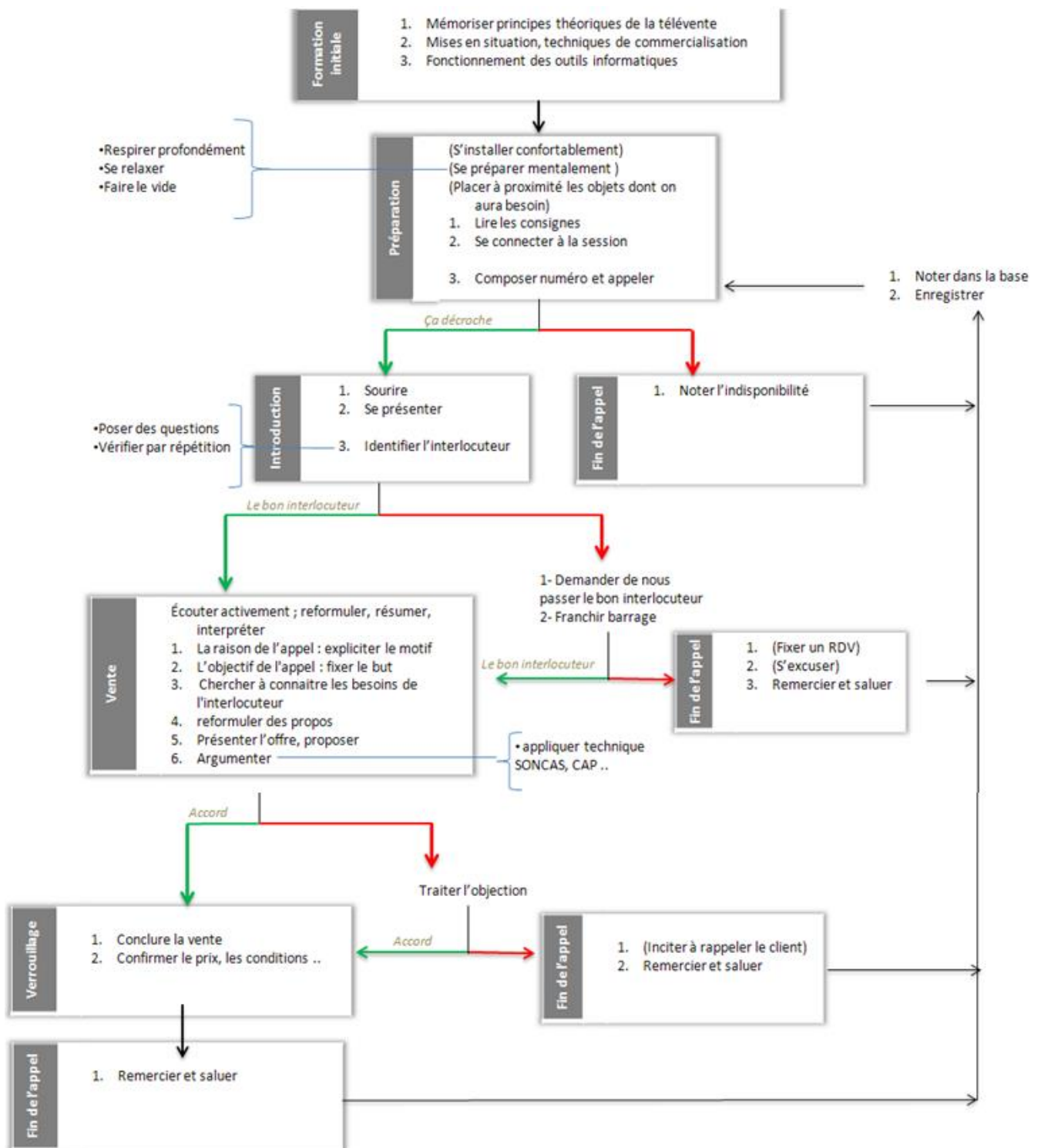
A partir des deux enquêtes menées, nous avons pris en compte plusieurs paramètres dans l'analyse des tâches recensées :

- Granularité : certaines tâches sont plus complexes que d'autres et nécessitent de les décomposer. Par exemple, « sourire » est une tâche élémentaire, alors que « argumenter » nécessite d'accomplir d'autres tâches (comparer, appliquer une technique ..).
- Au niveau de la chronologie des tâches effectuées, Des tâches effectuées en simultané ou pas
- Hiérarchie : Certaines tâches sont obligatoires, d'autres recommandées ou facultatives.
- Répétitivité des tâches : certaines tâches sont à répéter autant de fois que possible jusqu'à l'atteinte de l'objectif.

- Ordonnancement temporel : alternative, parallélisme, séquence..
- Similarité ou logique d'utilisation

En prenant en compte tous ces paramètres, nous sommes arrivés à deux schémas descriptifs, un pour les appels sortants et un autre pour les entrants. Deux plans d'appels qui décrivent en détail les enchaînements des tâches, les thèmes, l'ordre d'exécution et qui pourraient être adaptés aux différentes opérations :

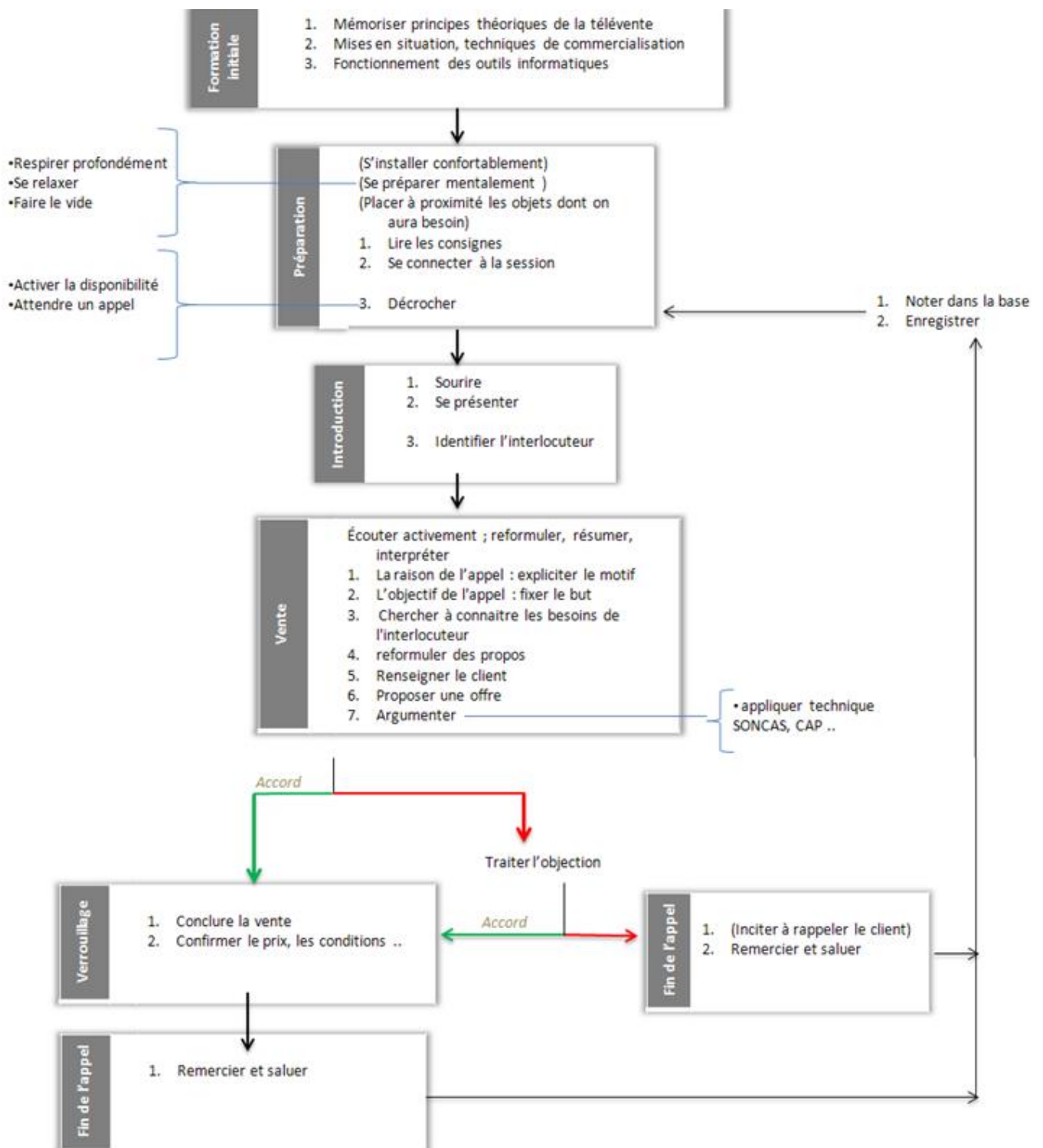
Plan d'appels sortants



Légende :

- Les tâches entre () sont recommandées ou facultatives
- L'ordre d'exécution n'est pas important dans les tâches sans numéros

Plan d'appels entrants



Légende :

- Les tâches entre () sont recommandées ou facultatives
- L'ordre d'exécution n'est pas important dans les tâches sans numéros

Conclusion

L'analyse des tâches était un moyen d'évaluer ce que les téléconseillers font et pourquoi ils le font. Cela a consisté à examiner la façon dont les téléconseillers exécutent leurs tâches. Il s'est agi de prendre un regard en profondeur sur les tâches et les actions exercées. Dans la prochaine étude, il sera question des connaissances dont ils ont besoin pour accomplir ces tâches et d'atteindre leurs objectifs. Nous allons travailler sur la façon de transmettre ces connaissances dans le cadre de formations hybride ; la façon de les scénariser. Un inventaire des aptitudes et compétences (capacités et attitudes) sera effectué afin de ressortir les connaissances nécessaires pour gérer ces profils d'activités.

Nous sommes arrivés à un plan d'appel qui pourrait nous aider à identifier des scénarios pédagogiques efficaces. Nous allons partir de ce plan pour concevoir un module e-learning avec lequel nous allons former les téléconseillers. Nous pourrions ensuite en déduire si cela couvre toutes les tâches communes, récurrentes et nécessaires. Les téléconseillers auraient une meilleure qualité de service après la formation.

En effet, en ayant une meilleure compréhension dont les téléconseillers travaillent, nous serions en mesure de concevoir des formations hybrides adéquates qui prendraient en compte les tâches qu'ils exercent. L'analyse des tâches nous servirait à comprendre ce qu'un téléconseiller est censé apprendre et les fonctionnalités qu'un module e-learning par exemple devrait lui fournir pour qu'il soit prêt à réaliser les tâches qu'il effectue dans le cadre de sa fonction.

DEUXIEME ETUDE DE CAS :

Vers un protocole de scénarisation pour les formateurs des centres de contact basé sur la méthode de conception CROSSLEY & GREEN

Preamble :

Né du couplage de la téléphonie et de l'informatique, la relation client est un secteur, à la pointe des nouvelles technologies de l'information et de la communication, qui a transformé le paysage de l'entreprise moderne. Il dispose de moyens techniques innovants ayant pour vocation initiale de soulager l'humain.

C'est le secteur par excellence de la quantification et de l'évaluation. La production du téléconseiller est mesurée et évaluée presque en temps réel. Ses compétences sont sollicitées et contrôlées du début à la fin de la journée. Dans les centres de contact, des outils suivent de près les performances des téléconseillers et traquent leurs moindres faits et gestes ; clics de souris, mots prononcés et des tas d'autres paramètres de production. Ces données et statistiques sont analysées et envoyées aux formateurs et aux équipes de gestionnaires.

Selon l'utilisation faite de ses données, cela aura pour conséquences soit :

- Un effet positif : motiver l'acteur, permettre son suivi de manière individualisée pour mieux le former.
- Un effet négatif : créer un mal être, démotivation, *burn out*, sentiment de contrôle permanent entraînant une usure et souffrance au travail, qui pourrait aboutir sur l'apparition de plusieurs formes de résistance.

Parallèlement à l'évolution technologique des centres de contact sur un point de vue organisationnel et outils techniques, nous assistons à l'évolution de l'apprentissage en ligne. Les Formations Ouvertes et à Distance pourraient être un complément très efficace à la formation en présentiel, là encore, selon leur utilisation.

Les progrès de la technologie, sous ses différentes formes, peuvent ainsi participer à améliorer la formation des centres de contact. L'apprentissage en ligne pourrait par exemple apporter

des avantages certains en termes de flexibilité et de rapidité de diffusion de connaissances, tout en étant capables de les mettre à jour rapidement. C'est très important de mettre à jour les formations relatives aux produits et services, cela permettra de fournir aux clients des informations actuelles, qui changent parfois rapidement (prix des offres, services proposés par un opérateur téléphonique ..).

Plus que jamais, les téléconseillers doivent suivre des formations régulièrement afin, au moins, de mettre à jour leurs connaissances. Ils doivent aussi être polyvalents, hautement qualifiés surtout sur un point de vue commercial et très motivés. Cela passe par leur valorisation, leur donner accès aux informations actuelles au bon moment, encourager le travail de l'ensemble des équipes et développer leurs compétences en communication.

Les formateurs qui dispensent des formations, jusqu'à présent, uniquement en présentiel dans des salles, ou face-à-face pédagogique, ne pourront pas devenir du jour au lendemain des experts en conception de dispositifs d'apprentissages en ligne, voire hybrides, puisqu'il s'agira de combiner les modalités pédagogiques, et acquérir d'autres compétences.

Comment pourront-ils arriver à concevoir des formations en ligne, qui seront par la suite à diffuser par des plateformes LMS ? Le manque de connaissances des nouvelles technologies informatiques et des contraintes techniques serait-il une difficulté supplémentaire ? Comment les initier à la structuration des contenus et à la scénarisation des modules e-learning/didacticiels en ligne, alors qu'ils n'ont jusqu'à présent qu'un savoir-faire/expérience dans les formations en présentiel ?

Cette étude de cas permettra d'expérimenter un protocole de travail destiné à apporter des éléments de réponses à ces questions. Notre intention est d'aider les formateurs à concevoir des didacticiels e-learning qui seront diffusés via un LMS. Ce sera une opportunité pour eux de se renouveler et de réaffirmer leur vocation en s'engageant dans la recherche de nouveaux systèmes d'apprentissage qui pourraient être plus efficaces et complémentaires aux sessions de formation traditionnelles en salles.

Contexte :

Nous avons d'abord mené une première étude, portant sur l'analyse des tâches des téléconseillers, comme étape préliminaire dans la conception d'une formation (Patrick, Gregov, & Halliday, 2000). Le présent document aborde la question de la conception

d'environnement d'apprentissage assisté par ordinateur. Les réponses potentielles que nous proposons, tiennent compte des méthodes d'apprentissage dans les centres de contact. Dans ce qui suit, nous allons exposer la méthode constructiviste CROSSLEY & GREEN, avant de nous en inspirer pour créer notre propre méthode. L'expérimentation sera mise en application en créant un didacticiel qui sera testé et déployé sur le terrain via un LMS. Ce protocole sera mené au centre de contact Armatis-lc. Ce groupe exerce des activités diverses dans les domaines du service client et de la télévente, que ce soit dans les télécommunications, l'énergie, les services ou encore l'administration.

Chez Armatis-lc, le choix de se diriger vers ces nouvelles façons de former est justifié par plusieurs arguments. Les modules e-learning/didacticiels une fois réalisés, pourront bénéficier à des milliers de téléconseillers pendant plusieurs mois, voire des années, selon l'actualité de leurs contenus.

Le protocole en question est présenté comme outil méthodologique qui a pour objectif d'organiser, étape par étape, la conception des didacticiels. Après la décision de se lancer vers les formations hybrides, c'est tout naturellement que nous nous adressons aux formateurs, qui ont le mérite d'associer une maîtrise des contenus de formation et des compétences pédagogiques.

En tant que responsable e-learning dans cette entreprise, le début du travail dans ce sens était de proposer aux formateurs, les plus motivés et volontaires, de commencer à concevoir des didacticiels. Il s'est avéré rapidement qu'il était nécessaire d'organiser cette activité de façon minutieuse, en se basant sur une démarche et méthode de conception.

La méthode de CROSSLEY & GREEN

Les programmes informatiques éducatifs traditionnels s'appuient beaucoup sur le paradigme cognitiviste : une suite d'informations est livrée à travers des médias afin que l'apprenant les traite et les assimile (Alessi et Trollip, 1991). Ainsi, les méthodes pédagogiques traditionnelles mettent l'accent sur les méthodes d'analyse des connaissances et des compétences dans le but de trouver des moyens optimaux pour présenter les informations, les activités et les exercices pour appliquer des règles par exemple. Alors que la plupart des environnements d'apprentissage modernes s'appuient plutôt sur les modèles constructivistes. L'apprentissage est dans ce cas défini par des principes qui devraient :

- offrir des possibilités de tâches authentiques et des expériences d'apprentissage, permettre la manipulation et la construction de représentations externes (Ainsworth, 1999 et Reimann, 1999).

- faciliter la communication et les échanges entre apprenants, ce qui permet de construire les connaissances (Scardamalia, Bereiter, et Lamon, 1994). La connaissance et l'apprentissage sont considérés comme liés à la construction collaborative des connaissances.

Les principes constructivistes et situationnistes constituent les fondations de nombreux programmes informatiques tels que les simulations et les environnements d'apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur. Au contraire des méthodes traditionnelles, le processus de conception tient compte de facteurs pédagogiques tels que l'apprenant et les tâches, se focalise sur la construction des connaissances, pas sur leur reproduction et responsabilise les apprenants dans un environnement riche dans lequel ils collectent les informations dont ils ont besoin. (Jonassen, 1994; Kirschner, Carr, van Merriënboer, & Sloep, 2002; Lave & Wenger, 1991).

Comment accompagner les formateurs, dans leur conception d'environnement d'apprentissages en ligne, afin d'introduire ces principes constructivistes ? Ceci nous amène à cette deuxième étude basée sur les travaux de deux spécialistes canadiens Kel Crossley et Les Green (désormais C et G). Il s'agit des travaux d'un pédagogue qui a consacré sa vie à l'Education, et d'un informaticien qui consacre une grande partie de ses recherches à l'aspect social et éducatif. Cette méthode constructiviste « est aujourd'hui pratiquée dans de nombreux pays. Elle synthétise dix années de travail et de contact avec plus de sept cent cinquante enseignants, au Canada, en Norvège, en Suède, au Danemark, qui ont effectivement conçu plusieurs dizaines de didacticiels »¹.

Cette méthodologie de conception s'appuie surtout sur la créativité des formateurs. Sa vocation est de libérer les concepteurs des contraintes de la technique et de placer l'activité de l'utilisateur au centre des scénarios pédagogiques. Ceci nous a persuadé de sa pertinence, tout comme les concepts opérationnels autour desquels elle s'articule ; le diagramme de circulation, l'environnement visuel d'apprentissage et l'écran-clé. Délibérément orientée vers le travail d'équipe, la démarche proposée par C et G rompt avec la pratique du cours informatisé et des machines à enseigner et ouvre des voies nouvelles mettant les possibilités de l'ordinateur au service de l'apprentissage.

Via une succession d'étapes, centrées sur l'interaction dans une activité d'apprentissage en ligne, un projet pédagogique est prêt à être déployé. Ces étapes amènent à affiner le concept du design jusqu'à la concrétisation du didacticiel. Il ne s'agit pas d'une méthode constituée de théories, mais d'ateliers qui conduisent à expliciter le projet, qui répondent aux questions suivantes :

- que fera l'apprenant avec le didacticiel ?
- comment réagira le didacticiel aux initiatives de l'élève ?
- qu'aura appris l'apprenant au bout du compte ?
- quel est l'avantage comparatif attaché à l'utilisation de l'ordinateur plutôt qu'à celle d'autres ressources ?
- quel sera le rôle du formateur ?

Concrètement, la méthode Crossley et Green vise à créer un environnement d'apprentissage ouvert. L'ouverture est symbolisée par une métaphore de marché : le travail du concepteur selon cette méthode est en effet de proposer un environnement qui s'apparente à une place de marché permettant des voies différentes. L'apprenant construit sa propre expérience en fonction des choix effectués : il est libre de se promener et d'explorer telle ou telle boutique.

Pour les formateurs des centres de contact, notre choix a porté sur la méthode C et G pour les raisons que nous avançons, mais aussi car cette méthode :

- Envisage des représentations et de multiples perspectives, responsabilise et encourage l'apprenant qui devient maître de son propre apprentissage.
- Pragmatique et favorise des environnements d'apprentissage authentiques proches du contexte de l'apprenant.
- Engage l'apprenants dans des activités dans lesquelles ils ont l'occasion d'exposer, d'expliquer et de discuter ou de critiquer les principaux arguments d'un problème donné.
- Orientée vers le travail d'équipe, et repose en grande partie sur l'expérience des formateurs.

La transition des techniques de formation en présentiel, à des techniques de conception pédagogiques multimédias, intégrant par exemple l'interactivité et la navigation en ligne,

n'est pas évidente. La qualité professionnelle des formateurs est souvent jugée comme une garantie de la qualité des didacticiels qu'ils conçoivent. Cette idée n'est pas remise en cause par Crossley et Green. Cependant, la compétence professionnelle pour eux n'est pas suffisante pour assurer la qualité des Formations Ouvertes et à Distance que les formateurs conçoivent. Crossley et Green invitent les formateurs à réinvestir leurs aptitudes professionnelles de façon différente, et d'avoir une démarche différente de leurs pratiques habituelles. C'est essentiel pour adopter cette nouvelle approche méthodologique qu'ils proposent.

Plusieurs conditions sont nécessaires pour réussir un didacticiel conçu avec Crossley et Green. L'apprenant doit exercer des responsabilités et des tâches impliquant la manipulation ou la construction de plusieurs représentations (plutôt que de les interpréter). Ce didacticiel doit être considérée comme faisant partie de l'ensemble de l'environnement de l'apprenant : l'apprenant pourrait être encouragé à consulter d'autres sources, à savoir les formateurs, une bibliothèque de documents et de ressources complémentaires renvoyant par exemple aux formations en présentiel, des experts du sujet abordé. La participation et la collaboration entre apprenants devrait être privilégié pendant et après le suivi du didacticiel.

*Figure 4 : Les étapes de l'élaboration d'une activité pédagogique **selon Crossley et Green***

1. Le sujet
2. Le concept du design
3. Le diagramme de circulation
4. L'environnement visuel d'apprentissage
5. L'écran-clé
6. Les états caractéristiques de l'écran-clé
7. Les *storyboards*
8. Les écrans secondaires
9. Les informations nécessaires
10. Les règles et les logiques

11. Le guide de l'enseignant

Malgré la publication de C et G depuis 1985, elle est étonnamment actuelle. Nous allons tout de même modifier ses dernières étapes en les redéfinissant dans une démarche d'ajustement et d'adaptation à notre contexte. C'est ce que nous allons voir dans la prochaine partie de l'étude.

Notre méthode

A la direction formation et en tant que responsable Digital Learning, nous participons régulièrement à l'identification des besoins en formation , notamment des téléconseillers. Nous accompagnons les formateurs dans leurs tâches et objectifs de création de contenus pédagogiques et d'environnements d'apprentissage multimédias. Nous nous référons, dans le cadre de cette étude, à la méthode C et G pour les guider dans la conception d'activités interactives innovantes. Notre but est de mettre en place un protocole complet de travail pour y arriver. Il s'agit d'une systématisation de cette démarche en s'appuyant sur la méthode de C et G. Nous reprenons des éléments de cette méthode. Nous travaillons sur l'ingénierie pédagogique multimédia et sur l'ingénierie didactique qui aboutit à la conception de didacticiels dans un contexte de centres de contacts, avec la perspective d'instrumenter cette démarche à terme.

Le résultat se résume en suivant les étapes suivantes :

1. Sujet de didacticiel et structuration des contenus
2. Architecture de *Design* / Synopsis
3. Le type de didacticiel
4. Les actions
5. Pensez le Design dans sa totalité
6. L'environnement visuel d'apprentissage et l'écran-clé
7. Les *storyboards*

1) Participants :

Les formateurs :

L'effectif total des formateurs s'élève à une centaine, dont des coordinateurs et chefs de projets formation qui ont plus de responsabilités que les chargés formation/qualité.

Voici les formateurs qui ont bien voulu participer à l'atelier d'expérimentation du protocole : Gérard A., Estelle G., Sophie L., Carine B.

Les téléconseillers :

Les gestionnaires du centre Armatis-lc Nevers ont accepté de faire sortir des plateaux plusieurs téléconseillers afin de participer au didacticiel réalisé à l'issue de cet atelier avec les formateurs.

Export des participants à partir du LMS :

Prénom	Nom	groupe	n° d'immatriculation	fonction
Freddy	B.	Nevers	3007XXX	TELECONSEILLER
Astrid	C.	Nevers	301XXX	TELECONSEILLER
Virginie	G.	Nevers	300XXX	TELECONSEILLER
Jacques	J.	Nevers	3011XXX	TELECONSEILLER
Sonia	M.	Nevers	3013XXX	TELECONSEILLER
Jessy	S.	Nevers	300XXX	TELECONSEILLER

2) Choix du contenu

Notre étude empirique portera sur la conception d'un didacticiel avec notre propre méthode inspirée de C et G. Mais sur quoi portera ce didacticiel ? Nous avons opté pour un sujet qui intéresse tous les téléconseillers en ciblant une de leurs compétences indispensables pour exercer leur métier : « l'importance du choix des mots pour tenir un discours professionnel et persuasif »

3) Mise en application

Pour la création du Design du didacticiel portant sur « l'importance du choix des mots pour tenir un discours professionnel et persuasif », nous avons d'abord proposé, aux formateurs participants, une présentation détaillée de cette méthode.

Cette présentation s'est faite en faisant découvrir aux formateurs ses différentes étapes. Nous avons précisé qu'il est important de respecter leur ordre de succession. Il s'agit d'une adaptation de la méthode de Crossley et Green au contexte des centres de contact, et plus particulièrement au contexte d'Armatis-lc. Voici les 5 étapes en question :

Etape 1 : Sujet de didacticiel et structuration des contenus

Le choix du sujet du didacticiel doit être mené avec attention. Il doit intéresser le plus grand nombre de téléconseillers et correspondre à un besoin réel avant de commencer à collecter tous les contenus en relation avec celui-ci.

Recueil et structuration des contenus

Cette étape marque le début de notre réunion qui s'est tenue le 2 mars 2015 sur le site Armatis-lc Nevers avec les formateurs cités. C'est par ce point que nous avons commencé.

Afin de préparer la conception du didacticiel sur le plan pédagogique, il s'est agi de regrouper les contenus qui vont constituer la base de la scénarisation du didacticiel. Il a donc fallu faire un travail de recueil et de structuration des contenus en relation avec le sujet que nous avons ciblé. Ces contenus proviennent de différents supports en interne : papier, Powerpoint... sur lesquels les formateurs se basent habituellement pour assurer leurs formations en salles, pour les formation initiales ou continues.

Cet exercice n'a pas représenté une grande charge de travail, puisque les formateurs disposent déjà de plusieurs documents qui ont facilité cette tâche. La base structurée obtenue ne constitue pas le contenu de la formation mais une base de départ à approfondir avec les formateurs et à retravailler avec eux.

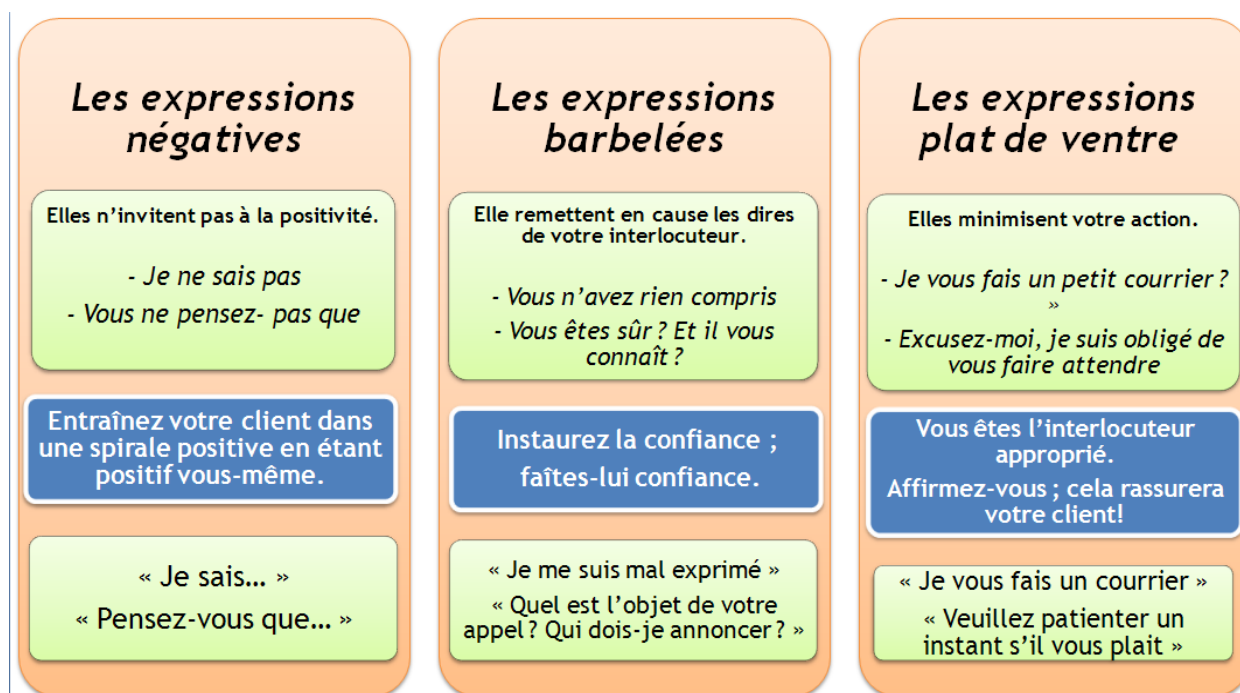
Ci-dessous des exemples de documents obtenus après cette phase d'extraction des contenus :

Figure 5 : Captures de documents internes sur l'importance du choix des mots

Bien choisir ses mots : pour quoi faire ?

- Nous utilisons tous, tous les jours au quotidien, des formules, des mots, des expressions qui nous sont propres et font appel à une référence, une culture, une histoire qui est propre à chacun.
- Ainsi, quand je dis « ce n'est pas très loin », je m'exprime vaguement. Alors que, si je dis « c'est à 23 kilomètres », c'est plus précis.
- Bien choisir ses mots c'est les soustraire à toute empreinte personnelle et subjective.
- Pour communiquer un message, il est donc préférable d'utiliser des mots et des phrases dénués de toute subjectivité.
- Utilisez un vocabulaire
 - ▶ **Précis** : Aux notions de mesure, on préférera des unités de mesure.
 - ▶ **Imagé** : Donnez des exemples
[Un bon croquis vaut mieux qu'un long discours. [Bonaparte Napoléon](#)⁸² (1769 - 1821)]
 - ▶ **Clair** : Faîtes des phrases courtes avec une idée par phrase.
 - ▶ **Compréhensible** : éviter le jargon professionnel
- Utilisez le présent :
 - ▶ Je parle au présent, je suis dans l'action.
 - ▶ Le présent rassure le client.
- Soyez positif et affirmatif
 - ▶ Cette attitude invite votre interlocuteur à adopter une attitude similaire.

Mots à éviter (image négative, destructive)	Reformulation de ces derniers sous forme constructive
moins cher	économique (notion d'épargne)
achetez (incitation agressive à consommer)	Choisissez (pouvoir de faire un choix par le client)
crédit (synonyme de risque)	financement
coûte (incitation agressive à consommer)	revient à
risque (notion de danger, de chute)	sans compromis
petite remise (sensation que la remise est petite)	offre exceptionnelle (interpellation de l'internaute)
cette dépense (notion de perte d'argent dans l'inconscient)	cet investissement (notion de retour)
honnêtement (sentiment de mensonge)	Pour résumer, pour encore plus de transparence...
difficulté, ruine, accident, maladie, procès, retard, erreur, faillite, panne (mots particulièrement destructifs)	éviter les erreurs => faciliter le succès il est moins difficile => il est plus facile
assez, plutôt satisfait (pas pleinement satisfait)	tout à fait satisfait (entière satisfaction), absolument
essayer	faire le maximum, tout mon possible, faire le nécessaire
pas mal (peut être mieux)	Bien (positif)



En tant que concepteur/réalisateur, ce n'est pas seulement les contenus qui nous ont intéressé, pour nous constituer notre base de connaissance, mais il y a la manière de former. C'est-à-dire que la pratique pédagogique, didactique, constitue aussi une source d'information pertinente ; les erreurs commises par les téléconseillers, les difficultés habituellement rencontrées. C'est pour cela que j'ai évoqué ces éléments lors de notre réunion. J'ai en effet précisé que l'ensemble de ces éléments allait nous servir lors de la conception des situations d'apprentissage et des stratégies pédagogiques.

A la fin de cette phase, nous sommes arrivés à une structuration des contenus qui a abouti à une structuration modulaire de la formation. Cette étape nous a surtout servi à :

- l'élaboration des situations d'apprentissages.
- la conception des interfaces de navigation.
- le traitement cognitif qui s'en suit.

La base de connaissances nécessaire à la conception du didacticiel devra donc être constituée après cette phase de recueil et d'extraction suivie de l'analyse pédagogique des informations.

Après concertation avec les formateurs participant à l'atelier, il était jugé pertinent de cibler les règles de base du télémarketing en appels sortants (respect du schéma d'appel, traitement des objections, respect du scripte, courtoisie...). Pour les appels sortants, le contact avec le client se fait à l'initiative du téléconseiller. Dans pareil cas, des règles strictes régissent cette communication. Il s'agit d'atteindre un objectif commercial défini, tout en respectant l'intimité, la disponibilité et les besoins du client.

Cet échange implique l'utilisation d'un schéma d'appel qui structure l'entretien téléphonique. C'est un guide qui sert à faire face aux différentes situations que le téléconseiller est susceptible de rencontrer. Il évite d'être pris au dépourvu et d'être influencé par un quelconque comportement déplacé d'un client. En fait, la qualité de la relation téléphonique dépend pour une large part de savoir-être et de savoir-faire des téléconseillers. En effet, c'est par la structure du discours et la faculté d'adaptation en termes d'attitudes que le téléconseiller pourra donner une réponse personnalisée de qualité.

Vous serez amenés à inclure dans l'architecture d'ensemble de votre Design toutes les caractéristiques d'un bon cursus :

- La participation de l'apprenant à son propre apprentissage.
- Vous aurez besoin de faits, qui doivent être exacts. Utilisez les sources d'information les plus clairs et incontestables.
- Les activités à proposer dans le didacticiel doivent impliquer l'apprenant et surtout développer ses compétences.

- Un didacticiel ne doit pas forcément couvrir la totalité de l'expérience d'apprentissage du sujet choisi. Vous pouvez renvoyer l'apprenant vers d'autres sources ; à son manager ou à des documents qu'il a reçus.

Choix du sujet

Pour le choix du sujet du didacticiel en ligne, qui va durer une trentaine de minutes et qui fera l'objet de l'atelier, nous n'allons pas aborder toutes les parties du métier du téléconseiller. Les échanges préparatoires à l'atelier nous ont permis de restreindre le sujet à cibler. Nous allons nous concentrer sur une des parties les plus importantes ; un didacticiel sur « l'importance du choix des mots pour tenir un discours professionnel et persuasif ». Certes, 95% de la communication entre les hommes en général proviendraient du langage, 90% de l'argumentation de vente s'appuie sur les mots. Il est donc primordial pour un téléconseiller d'avoir recours à un vocabulaire adapté.

Votre expérience sur le terrain avec les téléconseillers constitue le meilleur point de départ afin de déterminer un sujet de didacticiel. La source principale des sujets, qui peuvent faire des didacticiels intéressants, idéalement pour une diffusion en faveur des différents sites d'Armatis-lc, reste bien sûr la ligne directrice et programmes déterminés par la direction de la formation.

- Certaines parties des modules de formation préconisées par le siège et par les coordinateurs de formation font l'objet de difficultés récurrentes de la part des téléconseillers.
- Les parties des formations répétitives et fastidieuses, ou encore mécaniques qui mobilisent beaucoup de temps de travail des formateurs
- Là où l'écart des pratiques de téléconseillers, entre les différents sites d'Armatis-lc, est trop important.
- Prolonger la formation des téléconseillers sur certains sujets après les avoir abordés de façon superficielle lors de la formation initiale

Nous tenons, par ces points, une source d'inspiration intéressante pour les sujets de didacticiels à créer. Une autre source consiste à partir de la vie professionnelle quotidienne du téléconseiller, les actions de tous les jours qu'il est amené à réaliser, les tâches à effectuer, parfois de façon simultanée (parler au téléphone en même temps que la saisie sur un logiciel

par exemple). Le métier du téléconseiller sur un point de vue physique, tenant compte de son environnement matériel et audio-visuel, est bien souvent ignoré par les formateurs, surchargés de travail pour arriver à terminer les programmes de formation dans le temps imparti. C'est particulièrement important de s'intéresser au métier du chargé clientèle dans sa globalité, afin de mieux lui proposer les didacticiels ayant des sujets qui l'intéressent et qui le rendront meilleur dans l'exercice de son métier.

Choisir un sujet, en tant que formateur, pourrait aussi passer par le fait de se poser les bonnes questions :

- Quels sont les sujets qui sont traités de manière inadéquate ou superficielle dans les documents internes imprimés (traditionnels) ?
- Pour quels sujets manque-t-on toujours de temps dans les formations initiales ?

Si vous avez enfin trouvé un sujet, il sera à soumettre à la direction de la formation pour validation, après lui avoir donné le titre adéquat. L'ordinateur, comme outil multimédia, offre de très nombreuses possibilités en termes d'intégration de supports interactifs, sons, vidéos, animations ..Les didacticiels qu'il peut déployer enrichiraient tout dispositif de formation.

Etape 2 : Architecture de Design / Synopsis

Il s'agit de l'étape durant laquelle vous allez détailler les modalités de votre objectif.

D'après nos observations sur le terrain, les concepteurs de formations en salles ont tendance à créer des conceptions séquentielles et ennuyeuses des parcours d'apprentissages. L'architecture du *Design* devrait être passionnante, laissant exprimer librement votre créativité. Nous allons vous aider à exploiter vos facultés d'imagination et de création déjà acquises par votre expérience actuelle.

Nous vous proposons de développer plusieurs aspects de la conception du *Design* :

Le point de vue de l'apprenant : 3 points de vue à considérer

- La perception du temps par l'apprenant.
- Le rôle que l'apprenant joue en utilisant le didacticiel.
- Le lieu dans lequel l'apprenant pense se situer.

La question à se poser, est :

Pour l'objectif d'apprentissage que nous avons déterminé, quels sont tous les points de vue de l'apprenant ?

A ce stade, laissez libre cours à votre imagination, ceci peu importe que les points de vue que vous considérez soient inhabituels ou fantaisistes.

- **L'apprenant et le temps :**

Ce qui est important à prendre en considération, c'est que le déroulement des événements peut être simulé ou enregistré. Cette dernière possibilité permet par exemple d'accéder à un historique des actions de l'apprenant. La dimension temps est à prendre en compte dans votre *Design*. Vous pourrez ainsi par exemple accélérer le temps, l'arrêter, faire un bond dans le futur, enregistrer des décisions, garder des traces de passage sur des rubriques

- **Le rôle que joue l'apprenant :**

Un apprenant joue toujours un rôle lorsqu'il apprend, y compris celui d'un ignorant qu'on contraint à apprendre par toutes les modalités pédagogiques et exercices. L'idée c'est de lui faire jouer d'autres rôles, plus intéressants, qui l'inciteront à plus d'immersion et d'implication. Par exemple celui d'un manager, d'un décideur ou d'un client qui devrait demander une résiliation de contrat auprès d'un téléconseiller.

- **La position et l'environnement spatial de l'apprenant :**

Le téléconseiller peut être transporté au-delà des murs du centre de contact. En choisissant une position et un environnement spatial pour l'apprenant, nous prenons en considération les angles de vues et position sur cet environnement. Par exemple, afin de former sur les offres d'un client (par exemple un fournisseur d'accès internet), le téléconseiller pourrait se retrouver dans trois positions différentes, qui offrent autant de localisations et d'angles de vues : dans un hôtel, dans un restaurant ou chez un particulier. Il appartient à l'apprenant d'essayer de trouver l'offre adéquate à choisir en fonction de là où il se trouve et de la nature et intérêts de sa cible ; choisir ainsi de souscrire à l'offre la plus adéquate à ses besoins.

En tant que leader sur le projet de création du didacticiel, dès la compréhension des attentes escomptées et du besoin en formation, nous avons commencé à écrire le *synopsis*. Sous forme de fichier MS Word, cela constitue la référence durant la conception. Des

points de validation récurrents sont planifiés, avec d'autres formateurs et experts métiers, dans le but de garantir un avancement en accord avec les intervenants sur cette partie. Ce document comporte plusieurs contenus qui nous ont été envoyés au préalable, ainsi qu'un découpage des différents chapitres composant le parcours en ligne, y compris quelques éléments généraux décrivant la progression pédagogique et la façon dont l'apprenant le suivra.

Nous vous présentons le synopsis issu de notre réunion du 2 avril 2015 ([Annexe 6](#)).

Etape 3 : Le type de didacticiel

Les formateurs-concepteurs peuvent choisir entre plusieurs types possibles, ou combiner entre différentes modalités, nous citerons à titre d'exemple :

- **La simulation :**

Ce type sert à modéliser un processus ou une situation. En capturant des manipulations d'un outil ou logiciel, puis en se basant sur ces vidéos pour former les apprenants, de façon interactive, aux fonctionnalités de ce logiciel afin de faciliter sa prise en main.

- **La rapid-learning :**

Consiste à convertir et enrichir un diaporama Powerpoint par un sommaire, barre de lecture, moteur de recherche ou par un glossaire par exemple. Ce type permet également d'insérer des vidéos de formateurs afin de commenter, de façon synchronisée ou pas, les diaporamas animés qui apparaissent à l'écran.

- **Le jeu :**

Activité immersive qui permet à l'apprenant d'avancer, sur un fond de scénario via des indices à collecter par exemple ou énigmes à résoudre. Le but étant d'acquérir des apports notionnels sur un sujet donné de façon ludique comme un jeu vidéo.

- **Les exercices et entraînements pratiques :**

Suite d'activités d'évaluation qui peuvent se présenter par exemple sous forme de questions à choix multiples, des glisser-déposer ou des textes à trous.

Etape 4 : Les actions

Il s'agit des actions entreprises par l'apprenant, par le didacticiel, par le formateur : une sorte de tables des responsabilités. A ce stade de l'architecture du Design, « qui fait quoi ? » est la question à se poser.

Ne laissez pas l'apprenant complètement passif devant son écran ! Utilisez les possibilités d'interactivité que nous permet l'ordinateur. Un bon Design est celui dans lequel l'apprenant se sent en mesure de contrôler son propre apprentissage ; revenir sur certaines parties, avancer à son rythme, survoler des parties qu'il maîtrise déjà...

Faites une table des responsabilités pour chacun des acteurs en utilisant des verbes d'action.

Exemple :

L'apprenant	L'ordinateur	Le formateur
Mettre des étapes dans le bon ordre	Contrôle le glisser-déposer	Apporte un feed-back selon la réponse de l'apprenant

Etape 5 : Pensez le Design dans sa totalité

Représentez-vous le didacticiel comme un espace libre dans lequel vous pouvez vous déplacer librement, un peu comme une promenade dans un marché. Notre métaphore est d'autant plus exacte puisqu'un marché évoque un espace en mouvement ; un environnement animé. C'est un lieu souvent doté d'une pièce centrale, les visiteurs ont le choix d'entrer à une telle ou telle boutique, improvisant leurs chemins en fonction de leurs besoins et intérêts.

Cette vision de se déplacer constitue l'opposé d'une vue séquentielle, c'est-à-dire boutique après boutique dans l'ordre. Si nous souhaitons par exemple aller à la dernière boutique, nous serions obligés de passer par toutes les autres boutiques alignées. Il s'agit d'imaginer l'environnement visuel d'apprentissage comme étant un marché, et les boutiques comme des rubriques au sein du didacticiel. L'apprenant a le choix d'aller à celle qui l'intéresse, Nous lui garantissons ainsi un apprentissage personnalisé avec ses propres choix et rythme.

Nous allons évoquer à présent un document important dans la conception ; le « diagramme de circulation » qui permet de restituer l'unité de l'architecture du didacticiel et de rendre compte des relations entre ses rubriques. Il s'agit d'un schéma qui explicite le concept du design dans un espace d'action. Tout ce que peut faire l'apprenant devra y être envisagé afin dans le but de déterminer la navigation ; sorte d'exploration ou de guidage, dans un espace, puisqu'il est important de délimiter l'autonomie des apprenants. Il est important de signaler que le cadre général de la conception d'une formation en présentiel accorde moins d'importance à ces relations entre les différentes rubriques.

Étape 6 : L'environnement visuel d'apprentissage et l'écran-clé

L'environnement visuel d'apprentissage est l'espace dans lequel nous pouvons illustrer la scène dans laquelle évolue l'apprenant. C'est le point de vue spatial et temporel qui est mis en évidence, nous lui donnons corps dans une vision, qui est encore immatérielle, et qui ne tient pas compte de ce qui se passera à l'écran.

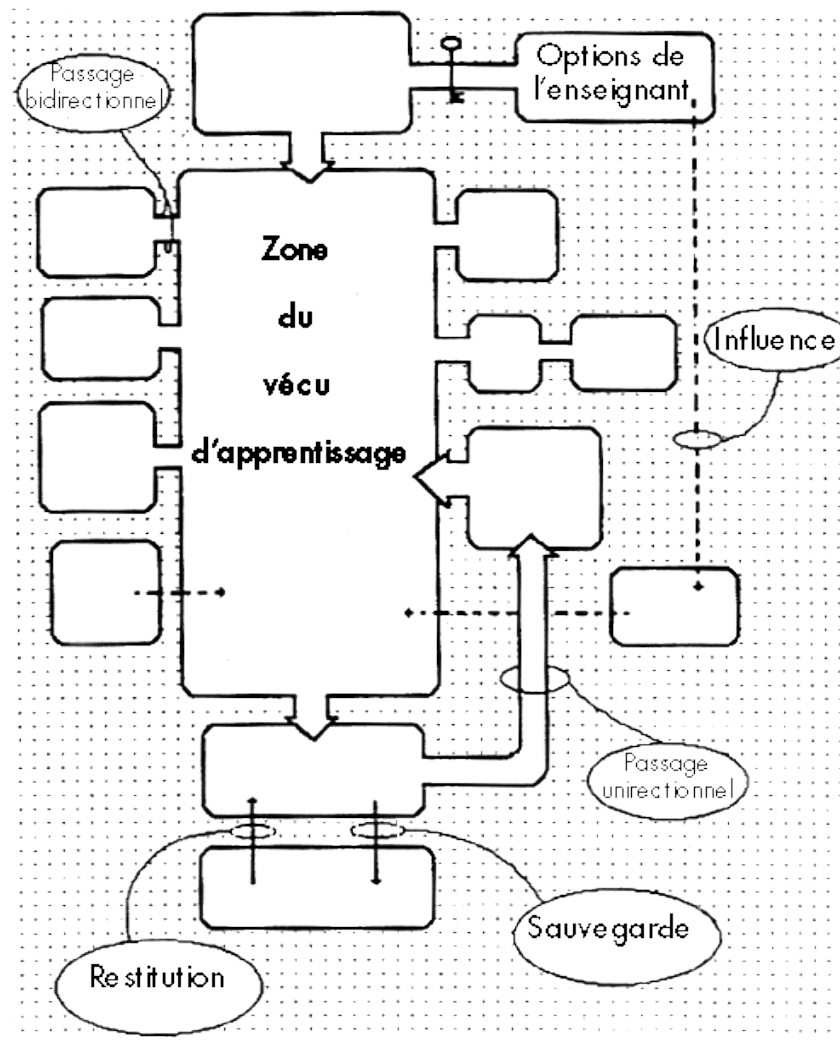
En clair, nous répondons à la question « comment le temps et l'espace se manifestent dans la scène que parcourt l'apprenant ? »

Voici un exemple :

Figure 6 : un exemple de « diagramme de circulation »

Diagramme de circulation :

Exemple pour le formalisme



Une fois votre diagramme de circulation prototype réalisé, la prochaine étape sera la conception d'un écran principal. En réalité, la plupart des didacticiens ont plus d'un écran, mais il n'y aura qu'un seul dans lequel s'effectuera l'apprentissage principal. C'est sur cet écran-clé que l'apprenant passera le plus de temps.

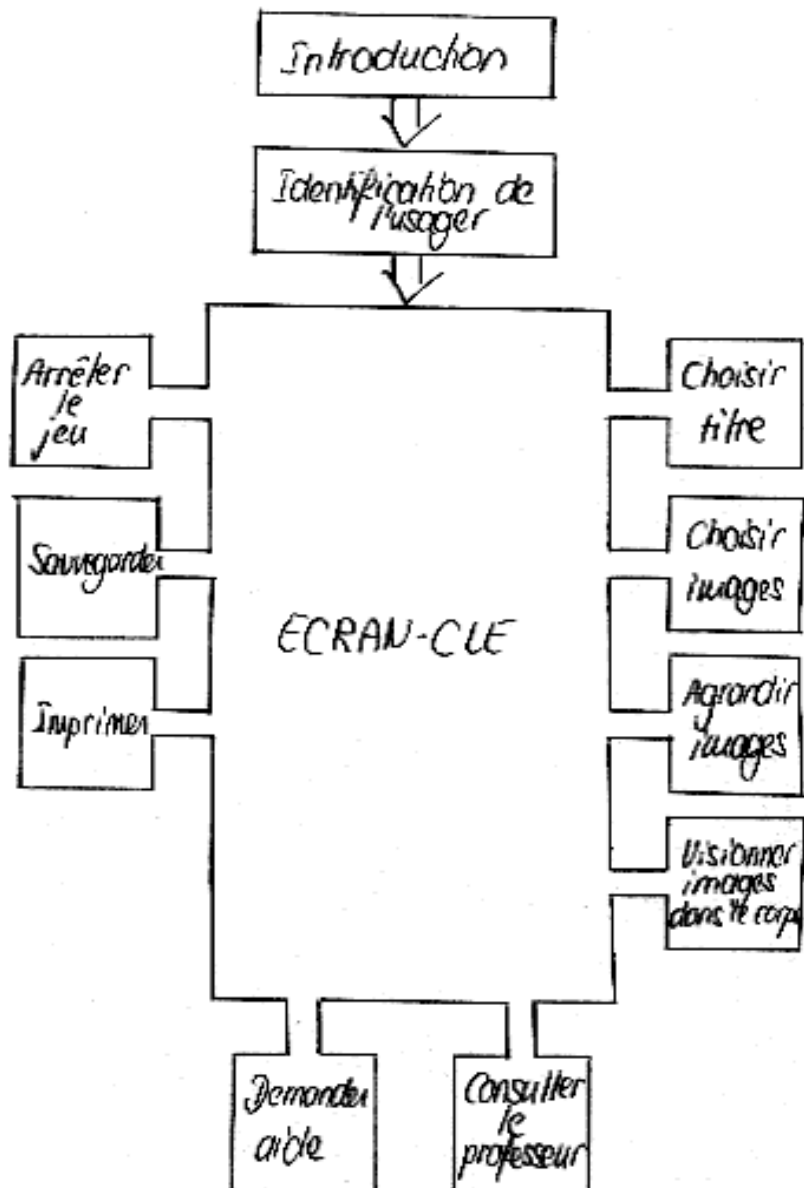
Vous devrez probablement modifier le diagramme de circulation à mesure que vous dessinez l'écran-clé. C'est le signe que vous vous préoccupez en premier lieu de la pédagogie. C'est important de concevoir, d'abord, l'écran-clé, car l'apprenant passera l'essentiel de son temps à utiliser cet écran, avant de concevoir les autres écrans.

L'écran-clé manifeste :

- Le rôle de l'apprenant : c'est un lieu pour agir. Le contexte graphique exprime la situation où s'incarne ce rôle.
- Intègre, dans le temps, les actions : montre dans quel temps nous nous trouvons, jusqu'où l'on est parvenu à progresser, combien de temps s'est écoulé, combien reste-t-il etc.
- Les actions possibles de l'apprenant. C'est-à-dire que l'on se référera au diagramme de circulation pour les commandes disponibles.
- Le *feed-back* : les effets des actions y sont visibles. Le choix d'une commande se manifeste soit de façon visible ou par une voix-off par exemple.
- Met en garde ou informe : nous y trouvons les alertes et autres avertissements.
- La synthèse : les valeurs de durée, de capacité restante, de trajet accompli, de position actuelle etc. y sont rendus visibles.

A ce stade, nous arrivons à clarifier notre schéma ; les proportions des différents éléments commencent à se préciser, les positions se définissent peu à peu. Nous précisons que l'écran-clé peut avoir plus qu'une seule forme. Il peut changer en fonction des actions de l'apprenant.

Figure 7 : exemples d'écrans-clé



Etape 7 : Storyboard

Une fois votre *Design* de didacticiel arrivé à terme, il reste à le valider avec la direction de la formation, avant d'écrire le *storyboard* et de passer à la réalisation (développement technique), afin d'arriver à un didacticiel utilisable. Le *storyboard* étant le découpage de

scènes sous forme de scénario, dans lequel vous illustrer chaque scène par un ou plusieurs dessins.

Comme pour le synopsis, des points de validations réguliers sont planifiées afin de valider l'avancement de l'écriture du fichier MS Word représentant le storyboard. Il est important à mentionner ici que les rôles des intervenants sur ce sujet doivent être clairement identifiés. En effet, pour arriver à un document centralisant les contributions de chacun, il est nécessaire de mettre en place une organisation facilitant la collaboration et le travail d'équipe. Cela pourrait passer par des outils de gestion gérant les différentes versions du *storyboard*, ainsi que des dates butoir pour que chacun apporte son expertise.

Nous vous présentons dans cette section de notre thèse le storyboard issu de notre réunion du 21 avril 2015 ([Annexe 7](#)).

A ce stade, la collaboration avec d'autres équipes dans le centre de contact peut être nécessaire, afin de finaliser et tester le résultat final. En effet, le réalisateur du didacticiel, qui peut incomber à un chef de projet spécialisé ou à un formateur s'il en a les compétences, devra passer par une phase de « recette ». Cela consiste à valider une première version du didacticiel, effectuer des tests afin de vérifier s'il n'y a pas de bugs (anomalies), ou si votre *Design* a bien été respecté avant de procéder aux derniers ajustements pour d'arriver à un didacticiel satisfaisant.

Résultat

Une fois la présentation de la méthode faite aux formateurs, nous sommes arrivés au didacticiel suivant, après avoir suivi toutes les étapes proposées par la méthode

Figure 8 : captures du résultat obtenu



Choisir ses mots pour un discours professionnel et persuasif
> Sommaire

Cliquez sur les cartes pour les faire défiler,
puis accédez à la première partie pour continuer.

3
Récapitulatif et
bonnes pratiques

1
Le choix des mots

2
Le langage positif

Précédent Suite

12%

Choisir ses mots pour un discours professionnel et persuasif
Le choix des mots > Vocabulaire adapté

95% de la communication entre les hommes provient du langage.
90% de l'argumentation de vente s'appuie sur **les mots**.

Il est donc primordial d'avoir recours à un vocabulaire adapté. Les mots engendrent une image mentale, par association, dans l'esprit de celui qui les entend.

Exemple
Si vous utilisez le mot "**risque**", vous créez une image négative dans l'esprit de vos clients. Au contraire, le mot "**avantage**" procure une image plutôt positive.

15%

Choisir ses mots pour un discours professionnel et persuasif
Le choix des mots > Bien choisir ses mots



Bien choisir ses mots : les **soustraire à toute empreinte personnelle et subjective**. Cette attitude vous permet de **gagner du temps** et de **l'efficacité**.

Utilisez des mots et des phrases dénués de toute subjectivité.

— 26%

Les mots sont importants pour ce qu'ils véhiculent. Ils peuvent faire naître des émotions autant chez celui qui les prononce que chez celui qui les entend.

Voici une liste de mots qui provoquent une image négative et qui peuvent être transformés d'une façon positive :

Mots à éviter	Reformulation positive
moins cher	économique
achetez	Choisissez (<i>c'est le client qui choisit</i>)
coûte	revient à
petite remise (<i>la remise est</i>	offre exceptionnelle
je vais essayer	je fais le maximum, le nécessaire

Ne vous mettez pas trop en avant, mettez plutôt en avant votre interlocuteur !

Exemple : Ne dites pas "mon produit est garanti 3 ans", mais plutôt "**vous disposez d'une garantie de 3 ans**".



 Cliquez sur chaque proposition, puis déposez-la en cliquant dans l'une des colonnes :

 09:34

Mots

- Solution
- Litige
- Préjudice
- Bénéfice
- Simplement
- Erreur
- Dégradation

Mots à utiliser	Mots à proscrire
Innovation	Qualité
Obligation	Heureusement
SVOD	

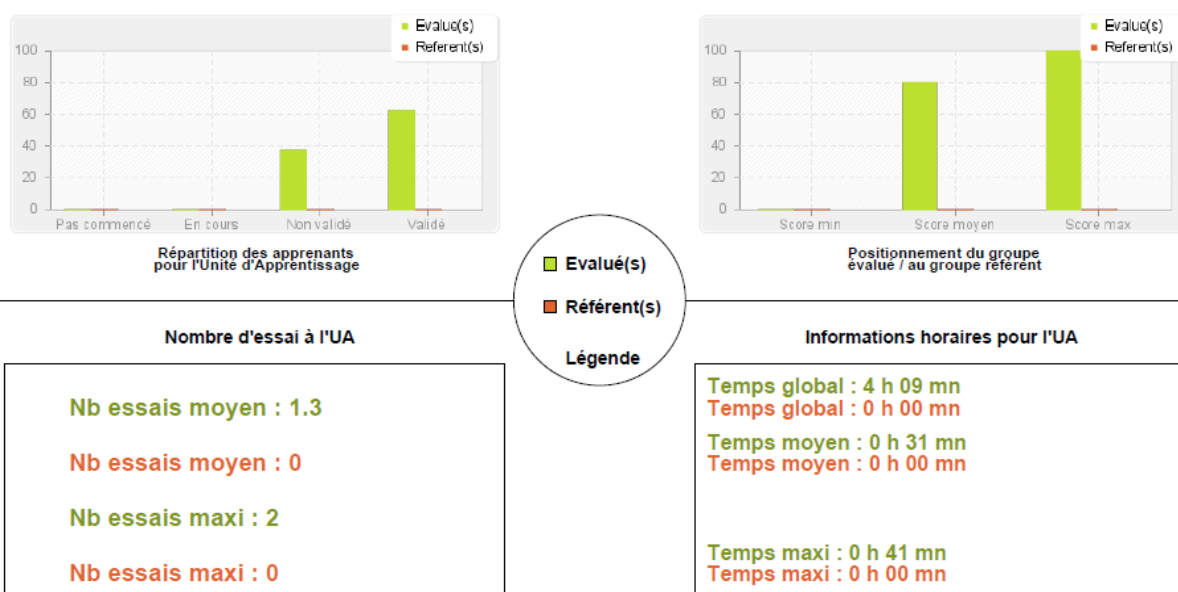
Nous avons ensuite fait suivre le didacticiel réalisé à un groupe de téléconseillers (liste des participants précédemment mentionnée). La diffusion du didacticiel a été via un LMS, plateforme de formation interne :



Exemple de résultat du suivi de ce didacticiel par ces téléconseillers (exporté depuis le LMS)

Résultats de l'unité d'apprentissage : Choisir ses mots pour un discours professionnel et persuasif					
Nom	Prénom	Score	Progression	Temps passé	Etat
B	Freddy	94.5	100	0 h 41 mn	Validé
C	Astrid	69.5	100	0 h 16 mn	Terminé, non validé
D	Matthieu	100	100	0 h 34 mn	Validé
G	Virginie	52.72	100	0 h 21 mn	Terminé, non validé
J	Jacques	75.06	100	0 h 39 mn	Validé
M	Sonia	90.33	100	0 h 36 mn	Validé
S	Jessy	58.28	100	0 h 18 mn	Terminé, non validé
T	Marie	100	100	0 h 41 mn	Validé

Résultats de l'unité d'apprentissage : Choisir ses mots pour un discours professionnel et persuasif



La création de ce didacticiel ; « le choix des mots pour un discours professionnel et persuasif » a permis aux téléconseillers de comprendre plusieurs concepts et d'avoir des exemples concrets des comportements à adopter. Et ce, à travers des représentations graphiques, des simulations d'entretiens mais aussi à travers des animations et vidéos censés faciliter l'assimilation et la mémorisation. Un ordinateur s'avère efficace pour ce genre de représentations des contenus de formation, à travers la combinaison de formats multimédias, de représenter, mémoriser et resituer, aussi bien des processus que des situations. En général, les nouvelles technologies peuvent effectivement mettre en valeur des sujets qui sont habituellement difficiles ; un ordinateur peut être programmé par exemple pour réagir à des décisions des apprenants, ce qui peut être particulièrement efficace pour des mises en situation par exemple.

En conclusion, les retours des formateurs ont été très positifs à la suite de l'organisation de cet atelier. La méthode semblait leur convenir pour accompagner la transition vers la scénarisation des FOAD.

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Notre travail de thèse a repris les travaux de différents théoriciens des Sciences de l'Information et de la Communication comme Mattelart, Jeanneret, Morozov, Lardellier, Moatti .. pour ne citer que ces derniers. Nous nous sommes surtout focalisés sur un contexte Technologies de l'Information et de la Communication et enseignement à distance, le contexte d'étude étant situé au sein du département formation d'un centre de contact. Notre premier constat, avant de commencer cette thèse, est l'abondance et richesse des travaux de recherche en termes de conceptions des dispositifs d'apprentissages en e-learning. En revanche, peu nombreux sont ceux qui se posent la question de l'accompagnement rapproché et régulier des formateurs dans notre contexte professionnel, leur capacité à s'adapter aux différents changements qu'apportent l'évolution des technologies numériques et leurs impacts sur la scénarisation des parcours de formation.

La principale question que nous nous posons dans le cadre de notre travail de thèse est la manière et les moyens dont les technologies de l'information et de la communication transforment les pratiques des formateurs, c'est-à-dire plus particulièrement les répercussion et changements apportés par la médiation technologique et la révolution numérique. Notre hypothèse de recherche est la suivante : l'intégration d'un outil issu des Technologies de l'Information et de la Communication pour les formateurs des centres de contact serait un vecteur important de l'amélioration de l'apprentissage des apprenants, en l'occurrence, les téléconseillers de notre centre de contact. L'accompagnement de nos formateurs par l'adaptation de leurs façons de concevoir les parcours de formation, par la méthode Crosseley et Green, a démontré une meilleure transmission des contenus informatifs, des savoirs et des savoir-faire en ligne. Concrètement, cela a facilité la scénarisation d'un didacticiel que nous avons réalisé avec eux.

Ce travail mené ouvre clairement la voie à diverses perspectives d'autres travaux de recherche qui pourront se situer sur 2 niveaux : l'approfondissement de l'accompagnement réalisé, et l'élargissement du domaine de la recherche à d'autres plans que la conception, par exemple la communication avec les apprenants ou encore les aspects collaboratifs que les TIC soulèvent pour apprendre en communautés.

Sur un point de vue plus restreint à notre centre d'appel Armatis-lc, nous envisageons à terme que cette thèse soit lu comme un guide pour chacun de nos formateurs afin de lui compléter sa formation et lui assurer un meilleur accompagnement. Plus personnellement, cette aventure nous enrichit avec de nouvelles compétences plus pointues qui nous permet de rajouter une autre corde à notre arc et d'être armés pour assurer travail plus complet comme « *Responsable Digital Learning* ».

GLOSSAIRE

Design :

Le terme *design* est utilisé en France au sens du « Design industriel » qui signale l'intégration des dimensions des objets. Pour les anglo-saxons, le terme désigne l'aspect conceptuel et créatif des objets mais d'une forme palpable, visible. Aussi, le mot de Design prend-il le sens de création et de conception mais aussi de maquette.

En gardant le mot de Design tel quel, nous conservons cette idée de matérialité et d'incarnation de la création dans un objet physique qui en exprime le concept. (OTE)

Diagramme de circulation :

Crossley et Green utilisent cette expression en référence à la place du marché sur laquelle on peut aller et venir et pour caractériser le formalisme qu'ils ont adopté pour la présentation de l'architecture de l'ensemble du Design.

Didacticiel :

"Logiciel à vocation pédagogique assisté par ordinateur"

[<http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/didacticiel/>]

Digital Learning Manager

La transformation digitale des entreprises implique que les cadres et responsables de formation évoluent, que ce soit dans leurs compétences ou postures, pour accompagner les changements numériques et les nouvelles organisations de travail. Il s'agit d'un responsable de la digitalisation de la formation qui réalise et conduit des projets de conception de ressources pédagogiques ou de dispositifs de formation mettant en œuvre les technologies de l'information et de communication dans les processus d'apprentissage, afin de participer au développement des compétences des salariés et à la satisfaction des objectifs de l'entreprise.

Ses missions principales :

- Pilote, étudie et définit le projet e-formation
 - Analyse préalablement les besoins de l'organisation ou du client, interne ou externe, et les moyens disponibles
 - Définit les objectifs pédagogiques
 - Rédige le cahier des charges
 - Si nécessaire, faire appel à la sous-traitance et gérer la sélection et la relation avec le prestataire
 - Établit le plan budgétaire et le calendrier des opérations
- Conçoit et réalise les modules et outils de formation
 - Conçoit et structure les contenus des modules de formation avec les relais e-learning et/ou les contributeurs, les formateurs, clients internes ou externes, interlocuteurs métiers concernés : choix des modèles

d'apprentissage, scénarisation des modules, conception des supports pédagogiques, test des produits

- Établit les maquettes et les prototypes pédagogiques
- Élabore les procédures qualité pour la production de contenus, l'ergonomie des supports et les modes d'apprentissage
- Coordonne la réalisation des supports de formation, des outils d'apprentissage, de tutorat, d'évaluation, d'administration et de la documentation associée
- Veille au respect des règles de droit et des normes d'accessibilité

- Déploie le dispositif

- Supervise la mise en place des outils de Digital Learning sur l'ensemble des sites du groupe
- Accompagne la prise en main de l'outil par les apprenants, les relais et les formateurs (formation sur les postes de travail, aide à la maîtrise de l'information nécessaire)
- Communique sur la mise en place, Informe les managers, organise et anime les réunions de lancement

- Manage les projets

- Veille au respect des cahiers des charges
- Réalise les tableaux de bord, les plannings
- Met en place un processus d'information régulier des différents acteurs du projet
- Identifie les différents niveaux d'évaluation du projet
- Coordonne les différents acteurs des projets
- Gère le calendrier, les livrables, le budget
- Assure la relation avec le(s) client(s) (interne(s) ou externe(s))

- Administre la formation en ligne
 - Gère le catalogue de formation en ligne
 - Administre le Learning Management System
 - Coordonne la gestion des inscriptions, le suivi des formations, l'animation des sessions

- Réalise le suivi et l'évaluation du dispositif de Digital Learning
 - Met en place un dispositif d'évaluation du dispositif : bilan, analyse des résultats, des difficultés rencontrées par les apprenants et les formateurs
 - Assure le suivi financier
 - Contrôle la fiabilité des infrastructures et supports et veille à leur maintenance en liaison avec l'équipe informatique
 - Effectue une veille technologique sur les méthodes et outils de formation à distance pour assurer l'adaptation du dispositif aux évolutions
 - Animer le réseau des relais et contributeurs
 - Définit les orientations du réseau Digital Learning et clarifie les missions et rôles de chacun.
 - Organise, structure et planifie l'activité
 - Anime les relais et contributeurs en leur donnant de nouveaux challenges, les faisant participer à de nouveaux projets.
 - Les accompagne en les faisant monter en compétence.
 - Participe à la sélection des membres du réseau.
 - Participer aux autres projets formation et transverses (RH...°)

Plus d'informations, un exemple de Référentiel métier de la fonction « Digital Learning Manager », qui donne une idée du périmètre de cette fonction ([Annexe 8](#)).

Dispositif de formation technologisé 2 :

Fait référence à un type de dispositif de formation qui fait appel à l'usage de technologies de l'information et de la communication. L'apprentissage est effectué à l'aide d'un outil. Selon Bernadette CHARLIER et Daniel PERAYA :

« Un dispositif de formation exploitant largement les Technologies de l'Information et de la Communication ressemble à un iceberg dont la partie la plus visible consiste en un campus virtuel ou en une plate-forme d'enseignement à distance ».

EIAH :

Professeur de Sciences de l'Education à l'Université de Strasbourg, Pascal Marquet écrit fort justement que, *« en tant qu'élément u milieu d'une situation d'apprentissage, l'EIAH doit permettre à l'apprenant de manipuler et de transformer les objets de connaissances mis à sa disposition. C'est donc la nature même de ses objets de connaissance et les interactions souhaitables entre ces objets et le sujet qui orientent les décisions des concepteurs d'un EIAH, qui de fait adoptent une démarche en rupture avec la pédagogie classique ¹²⁴ »*

E-learning :

Employé pour unifier d'autres termes comme: « Open and Distance Learning » (ODL) qui qualifie sa dimension ouverte et à distance, «

¹²⁴ Pascal Marquet, « EIAH, un état de l'art en français », Revue *Distance et Savoirs* n°4 / volume 5, 2004, p 587.

Computer-Mediated Communication » pour traduire les TIC (Mails, Forum..) appliquées à la formation. « Web-Based Training » pour traduire la technologie Internet comme dominante, « Distributed Learning » qui traduit plus une approche pédagogique de type constructiviste et fondée sur la Cognition Distribuée (Grabinger et al., 2001).

La définition du E-learning qui a été donnée par l'Union Européenne en 2000 est : « le E-learning est l'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant d'une part l'accès à des ressources et à des services, d'autre part les échanges et la collaboration à distance ».

Enseignement à distance :

Au début des années 1990, le début de l'utilisation d'internet a fait émerger les différents types de communication en réseau. Nous avons assisté à l'apparition de nouvelles pratiques sociales, qui ont fini par affecter les systèmes éducatifs. La communication entre l'enseignant et ses élèves, entre enseignants ou entre élèves s'est donc vue transformée, enrichie par la dimension « en ligne ». Nous avons alors commencé à parler des FAD (formations à distance) qui s'opposent à la formation en présentiel, dans la mesure où le salarié ou l'étudiant assiste à un cours imposé et régulier.

La DGEFP (délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle) définit officiellement la formation à distance ainsi :

« Une formation ouverte et/ou à distance, est un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages

individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur. » (circ. DGEPP n° 2001/22 du 20 juillet 2001).

Médiation numérisée :

Selon Ph. Cazeneuve : « *La médiation numérique consiste à accompagner des publics variés vers l'autonomie, dans les usages quotidiens des technologies, services et médias numériques* ». Dans notre contexte de recherche, Il s'agit d'une démarche visant à mettre en œuvre des dispositifs techniques interactifs favorisant l'appropriation, et l'accès organisé aux contenus de formation proposé via une plateforme d'apprentissage en ligne, dans un but d'information et de diffusion des savoirs.¹²⁵»

Médiation :

Le recours à ce concept pour une meilleure analyse des relations sociales a eu une grande ampleur au fur et à mesure des transformations de la société, impactée par les TIC. La notion de médiation est même devenue un symbole d'une ère où la technologie est partout et les réseaux encore plus étendus. Peraya (1998 ; 1999) et Glikman (2002) définissent la médiation comme étant, avant tout, humaine, se caractérisant principalement par la relation pédagogique.

¹²⁵ Philippe Cazeneuve : <http://www.a-brest.net/article8129.html>

Dans le *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication* (Lamizet et Silem, 1997, p. 364), la médiation intervient à l'articulation du sujet et de la société. « La médiation, dialectique entre le singulier et le collectif, suppose ainsi l'oubli du singulier pour la mise en œuvre d'une forme collective de l'appartenance. ». La définition donnée par Vincent Liquète (2010) nous semble assez complète : « La médiation peut se définir comme la recherche du lien entre l'énonciateur et le récepteur. Ce lien s'établit, grâce à une tierce personne et/ou un ensemble de techniques, d'outils, de messages ou d'interfaces accompagnant le récepteur (usager, client, citoyen) afin de faciliter la compréhension du récepteur par la construction de sens, pouvant se solder par un changement (d'actions, de représentations, etc.). ». Pour synthétiser ces différentes définitions, ce sont surtout les dispositifs humains et technologiques mobilisés dont il s'agit, dans le but essentiel est de faciliter la communication.

Pédagogie numérique

Cette thèse s'inscrit dans un contexte marqué par de profonds changements technologiques dans notre société. Le numérique prend de plus en plus de place dans beaucoup de domaines, générant des interrogations sur la façon de produire les savoirs et de transmettre les connaissances dans les contextes scolaires et professionnels. Le recours massif aux services et aux outils numériques a modifié les comportements des apprenants. L'usage du numérique n'est pas un but en soi, mais résulte des attentes d'une plus grande flexibilité des lieux et des temps dans l'apprentissage. Le numérique répond en grande partie à ce défi et permettant de varier les modalités d'apprentissages et d'enrichir les

ressources pédagogiques, en plus de permettre un travail en communautés et réseaux.

Nous insistons dans le cadre de cette thèse sur l'importance, pour les formateurs, d'acquérir au moins les connaissances minimales à ce sujet. Par une veille dynamique, appuyée par des formations techniques, cela leur permettra une meilleure aisance pour développer leurs compétences dans ce contexte technopédagogique, en particulier dans les centres de contact. La technologie peut constituer un outil complémentaire au service de la formation des chargés de clientèle. Le numérique apparaît alors comme un révélateur des conceptions pédagogiques, voire comme une opportunité. De nouvelles pratiques pédagogiques et modalités d'apprentissages basées sur des situations actives changent alors les activités pédagogiques et, par la même occasion, la posture à adopter pour les formateurs (Berthiaume, et Rege Colet, 2013). Le tutorat et l'accompagnement pédagogique est également amené à être repensé face à cette intégration du numérique (Frenay, Jorro et Poumay, 2011).

Plateformes de formation LMS

C'est un logiciel installé sur un serveur informatique qui se présente comme un site web qui donne accès notamment à différents contenus de formations e-learning. Cela offre plusieurs actions et possibilités aux formateurs, par exemple, assurer des suivis détaillés des utilisateurs.

C'est l'ensemble des éléments intégrés dans un environnement numérique de formation à distance est géré par un système informatique, que l'on qualifie généralement de plateforme (OVAREP, 2000) ou plateforme de téléapprentissage (Paquette, 2002), dont la fonction est de faciliter

l'organisation et la participation des différents acteurs au déroulement de la formation à distance.

Storyboard :

Emane du monde du cinéma, il signifie une représentation imagée des différentes scènes d'un film. Dans notre contexte, il décrit, écran par écran, ce qui se passera dans le module de formation en ligne (les interactions, les voix à intégrer, les animations, les illustrations à intégrer ainsi que leurs emplacements..). Le storyboard n'est pas un produit final, mais document intermédiaire qui est ensuite utilisé par les développeurs Web et autres réalisateurs multimédias afin de créer une e-leçon interactive finale hébergée la plupart du temps dans une plateforme d'apprentissage.

TIC :

Technologies de l'Information et de la Communication. Il s'agit de supports techniques tels que les ordinateurs, les tablettes, les smartphones mais aussi les télévisions connectées à internet, les consoles de jeux vidéo et autres objets connectés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AINSWORTH, S. (1999). *The functions of multiple representations*. Computers and Education, 33, 131-152.

ALESSI, S. M. & TROLLIP, S. R. (1991). *Computer-Based Instruction: Methods and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

BAKER, M.J. (2000). The roles of models in Artificial Intelligence and Education research: a prospective view. *Journal of Artificial Intelligence and Education*, 2000, 11, pp.122-143.

BEAUD, P., 1984. *La société de connivence : Media, médiations et classes sociales*. Paris : Aubier (Res / Babel).

BERTEN, A., 1999, pp. 33-47. « Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie ». *Hermès. Cognition, communication, politique*. No 25.

BÉRARD D., (2000), «Les CAT (centres d'appel téléphoniques)», *Etudes et documents*, ANACT, Lyon.

BERAUD M., COLIN T., et GRASSER B., « La qualification dans les centres d'appels : affaiblissement ou recomposition ? », *Travail et Emploi* [En ligne], 114 | avril-juin 2008, <http://travailemploi.revues.org/3916>

BERTHIAUME, D, ET REGE COLET, N. (Éds) (2013). *La pédagogie de l'enseignement Supérieur: Repères théoriques et applications pratiques*. Berne :Peter Lang.

BERTRAND, Y., *Culture organisationnelle*, Québec, Presses de l'université du Québec, 1991.

BLACK, G. (2002). A Comparison of Traditional, Online, and Hybrid Methods of Course Delivery”, *Journal of Business Administration Online*, Arkansas Tech University School of Business, Russellville, AR, 2002, pp. 1-9.

BONFILS P., DUMAS P., et MASSOU L., (dirs.), *Numérique et éducation. Dispositifs, jeux, enjeux, hors jeux*, Metz, Presses Universitaires de Lorraine, 2016.

BOURDIEU, P., « Habitus, code et codification », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 64, n° 1, 1986, p. 40-44.

BRETON, P., *L'Utopie de la communication : le mythe du village planétaire*, Paris, La Découverte, 1997.

BUSCATO M. (2000), « Les centres d'appels, usines modernes ? Les rationalisations paradoxales de la relation téléphonique ». *Sociologie du travail*, N° 1 Vol. 44, p 221-233.

COUSIN O. (2002). Les ambivalences du travail : les salariés peu qualifiés dans les centres d'appels. *Sociologie du travail*, N° 4 Vol. 44, pp. 499-520.

CROSSLEY, K., & GREEN, L. (1990). *Le design des didacticiels*, (E. Barchechath & S. Pouts-Lajus, Trans.). Paris: ACL.

DELAUNAY, QUYNH (2003). *Les centres d'appel : nouveau processus de production et formes d'organisation*, Revue Terminal n°89, p 111-120.

DELENGAIGNE, X., DESCHAMPS, C. ET MONGIN, P., *Organisez vos données personnelles*, Paris, Eyrolles, 2011.

DELIALIOGLU, O. (2005). Investigation of Source of Motivation in a Hybrid Course. Association for Educational Communications and Technology. , 27th, Chicago, IL, Oct19-23, 2004,

<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED485032>.

DESSUS, P. *Quelles idées sur l'enseignement nous révèlent les modèles d'Instructional Design ?* Revue Suisse des Sciences de l'Éducation, 28(1), 137-157, (2006).

DESVÉ, CATHERINE & LAURENÇON, MARIE-FRANÇOISE (2001). Les centres d'appel ANPE.

[http://www2.pole-](http://www2.pole-emploi.fr/observatoire/dossiers_documentaires/centres_appels_26.html)

[emploi.fr/observatoire/dossiers_documentaires/centres_appels_26.html](http://www2.pole-emploi.fr/observatoire/dossiers_documentaires/centres_appels_26.html)

EYRIES A., *La communication poli-tweet. La politique gagnée par les TIC*, Paris, L'Harmattan : collection Des Hauts & Débats, 2015.

EYRIES A., *Lectures critiques en communication. Culture, Technologies, Société*, Paris, L'Harmattan : collection Des Hauts & Débats, 2016.

EYRIES A., *Culture, cultures. Le lien social au révélateur*, Caen, Editions EMS : collection Entreprise et Sacré, 2018.

FLICHY P. (2001), *L'imaginaire d'Internet*, La Découverte.

FLICHY P., ZARIFIAN P., (eds) [2002], « Les centres d'appels », *Revue Réseaux*, numéro spécial.

FONDIN, H., (2001), *La Science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire*, in Documentaliste – Sciences de l'information, Vol. 38, n° 2, pp. 112-122.

FRAZEE, R. V. (2003). Using Relevance To Facilitate Online Participation in a Hybrid Course. *Educause Quarterly*, 26 (4), 67-71.

FRENAY, M., JORRO, A., ET POUMAY, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et Formation*, 67.

GADREY J. [2003], *Socio-économie des services*, La découverte, Collection « repères ».

GEDDES, S.-J. (2004) Mobile learning in the 21st century : benefits for learners, *Knowledge Tree e-journal*, vol. 30, no. 3, pp. 214–228, 2004.

GLIKMAN, V. (2002). *Des cours par correspondance au elearning*. Paris : PUF.

GOLLAC M., VOLKOFF S., (1996). Citius, altius, fortius, l'intensification du travail. Actes de la recherche en sciences sociales, N°114, pp. 54-67. Septembre.

HENRI, F., COMPTE, C., & CHARLIER, B., (2007). "La scénarisation pédagogique dans tous ses débats...". Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, vol. 4, n° 2. pp. 14-24.

HUNYADI Mark, *La Vertu Du Conflit, Pour Une Morale De La Médiation*, Paris, Cerf, 1995, col. Humanités.

INGHILTERRA X., « L'apprenance collective entre pairs à l'aune du modèle transmissif », Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication, sous la direction d'Éric Boutin, Université de Toulon, soutenue en 2016.

INGHILTERRA, X. (2013), « Sociotechnical Mediation in Learning Communities : Twitter in Distance Learning », proceeding at "Twitter and Microblogging : Political, Professional and Personal Practices", Lancaster University, 10-12 April 2013, Lancaster, UK.

INGHILTERRA, X. , RAVATUA-SMITH W. S. (2014), « Online Learning Communities : Use of Micro blogging for Knowledge Construction », in Pelet, J. (Dir.). *E-Learning 2.0 Technologies and Web Applications in Higher Education*, IGI Global, 2014,doi:10.4018/978-1-4666-4876-0.

JACOB, F. & LIENARD, F. (2009) Marketing mobile – Stratégies de m-marketing pour conquérir et fidéliser vos clients. Paris : Dunod.

JACQUINOT G., & L., MONNOYER (Eds.). *Le dispositif : entre usage et concept*. Paris, *Hermès* n°25, Paris, CNRS Editions, 1999.

JAEGER C. (1995), « La gestion des espaces de travail, de la coopération contractuelle à la coopération informatisée », *Revue Réseaux* n°69, 1995, p 9-44.

JAUREGUIBERRY, F. (2003), *Les branchés du portable. Sociologie des usages*. Paris : Presses Universitaires de France.^[1]_[SEP]

JEANNERET, Y., *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2011.

JONASSEN, D. H. (1994, April). Thinking technology. Towards a constructivist design model. *Educational Technology*, 34(4), 34-37

KING, K. P. (2002). Identifying success in online teacher education and professional development. *The Internet and Higher Education*, 5 (3), 231-246, <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6W4X-46KR8BM5/2/739baf57a7c96bc8b4fedc851102cfd>

KIRSCHNER, P., CARR, C., VAN MERRIËNBOER, J., & SLOEP, P. (2002). How expert designers design. *Performance Improvement Quarterly*, 15(4), 86-104.

LAMIZET, B. et SILEM, A. (dir.), *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*, Paris, Ellipses, 1997.

LAMIZET Bernard, « Médiation, culture et société » in *Introduction aux Sciences de L'Information et de La Communication* », Paris, ed. d'Organisation, 1995 pp. 129-186.

LARDELLIER, P. (2006), *Le pouce et la souris*. Paris : Fayard.

LARDELLIER, P., (2013), *Nos modes, nos mythes, nos rites. Le social, entre sens et sensible*, Cormelles-le-Royal, Editions EMS : collection Societing.

LARDELLIER P., (2012), *Les réseaux du cœur*, Paris, Editions François Bourin.

LARDELLIER P., (2003), *Théorie du lien rituel. Anthropologie et communication*, Paris, L'Harmattan : collection Communication et Civilisation.

LARDELLIER P., (2005), *Les nouveaux rites. Du mariage gay aux Oscars*, Paris, Belin.

LARDELLIER P., (2016), *Génération 3.0. Enfants et ados à l'ère des cultures numérisées*, Cormelles-le-Royal, Editions EMS.

LAROUSSI, F., LIENARD, F. (à paraître). *Des Écrilectes pour construire les communautés sociolinguistiques virtuelles*, dans Actes du Colloque VALS-ASLA, Lausanne.^[1]_{SEP}

LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEBRUN, M. "Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation". Ed De Boeck (Bruxelles), 2ème édition, 216 pages, 2007.

LEBRUN, M., DOCQ, F. et SMIDTS, D. (2008). Claroline, une plate-forme d'enseignement et d'apprentissage pour stimuler le développement pédagogique des enseignants et la qualité des enseignements: premières approches. *Colloque de l'AIPU, Montpellier*.

LEH, A. S. C. (2001). Action Research on Building Learning Communities in Cyberspace. *The National Convention of the Association for Educational Communications and Technology*, Atlanta, 8-12 nov, <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED470151>.

LEON DE LA BARRA, G., URBINA, A. M. et LEON DE LA BARRA, M. (1999), On Special "Hybrid" Courses in Mathematics. *Proceedings of Frontier in Education Conference*, San Juan, Puerto Rico, <http://www.ifip.or.at/con2000/iceut2000/iceut06-04.pdf>.

LICOPPE, C. (dir.). 2009. *L'Évolution des cultures numériques*, Paris, Éditions Fyp.

LIENARD F., « Les communautés sociolinguistiques virtuelles. Le cas des pratiques scripturales numériques synchrones et asynchrones mahoraises », Bucarest, *Studii de lingvistică* 4, 2014, p 145-163.

LIENARD F., « TIC, communication électronique écrite, communautés virtuelles et école », Paris, Klincksieck, *Etudes de linguistique appliquée* n°166,

2012, p 143 à 155.

LIENARD F., « Du e-learning au m-learning : quel(s) intérêt(s) pour les apprentissages ?, https://www-iut.univ-lehavre.fr/assets/doc/real/texte-communication_f.linard-7me%20real.pdf

LIÉNARD, F., PENLOUP, M.-Cl. 2011. « Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français », dans *Forumlecture suisse*.^[1]_[SEP]

LIÉNARD, F. 2005. « Langage texto et langage contrôlé. Descriptions et problèmes », *Linguisticae Investigationes*, volume 28, n° 1.

LIENARD, F. (2006, « La construction identitaire virtuelle en CMO et CMT » dans TRANS Internet- Zeitschrift für Kulturwissenschaften – 16 .Nr. – 11.1. Médias et médiations, processus et communautés – LARDELLIER P. (éd) : <http://www.inst.at/trans/16Nr/11-1/lienard16htm>

LIQUETE, V. (dir.), *Médiations*, Paris, CNRS éditions, coll. « Les Essentiels d'Hermès », 2010.

MARTIN C. (2007) *Le Téléphone portable et nous. En famille, entre amis, au travail*. Paris : l'Harmattan.

MAIGNIEN, Y. (2002), Quelques éléments de prospective en matière d'enseignement à distance Les technologies en éducation : perspectives de recherche et questions vives, Actes du Symposium international francophone, pp.221-226, 2002.

MARCOCCIA, M. 2004. « L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques », *Carnets du CEDISCOR* 8.

MARQUES, O., WOODBURY, J., HSU, S. et CHARITOS, S. (1998). Design and Development of a Hybrid instruction model for a new teaching paradigm, <https://ieeexplore.ieee.org/document/736810/>

MATTELART A., 1994, *L'invention de la communication*, Paris, La Découverte, coll. Textes à l'appui.

MATTELART A., « Une éternelle promesse : les paradis de la communication », *Le Monde Diplomatique* page 4 et 5, novembre 1995, <https://www.monde-diplomatique.fr/1995/11/MATTELART/6768>

MERRILL, M. D. & ID2 Expert Group. Instructional transaction theory: Instructional design based on knowledge objects. *Educational Technology* 36(3), p 30-37. (1996).

MINTZBERG H., « Former des managers et non des diplômés de MBA », *Le Management, voyage au centre des organisations*, Éditions d'Organisation, Paris, 2004.

MOATTI D., *Le numérique éducatif (1977-2009). 30 ans d'un imaginaire pédagogique officiel*, Editions Universitaires de Dijon : collection « Sociétés », 2010.

MOEGLIN P., *Industrialisation de la formation. Etat de la question*, CNDP, Paris, 1998.

MÆGLIN P., « La notion de besoins éducatifs : remarque sur l'introduction de nouveaux médias en éducation », Bulletin de l'IDATE, n° 23, 1986, p. 89-99.

MÆGLIN P., « Vers l'industrialisation des communications éducatives, scientifiques et communautaires – Etude critique des programmes expérimentaux par satellite au Canada, en France et aux Etats-Unis (1971-1981) », Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Grenoble III, 1988.

MÆGLIN P., « L'industrialisation de la formation: dispositifs technologiques et enjeux économiques », Actes du colloque de La Baume les Aix (25-26 mai 1990) Moyens d'information et enjeux éducatifs: pour une approche critique, Paris, Clémi/Sfsic *Inforcom*, 1991.

MÆGLIN P., « Autodidaxie et industrialisation de la formation », *Le Français dans le monde*, Les auto-apprentissages, 1992, p. 129-138.

MÆGLIN P., « Le Satellite éducatif – Média et expérimentation », Paris, Cnet, Collection Réseaux, 1994.

MÆGLIN P., « Communication et éducation », in Elisabeth FICHEZ La notion de bien éducatif - Services de formation et industries culturelles, Actes du colloque international, Séminaire Industrialisation de la formation – Lille 3 IUP Infocom/Sfsic, Roubaix, 14-15 janvier 1994.

MÆGLIN P., « Multimédia et éducation. Le démon de la convergence », in Yves Chevalier, Outils Multimédias et stratégies d'apprentissage du Français Langue Etrangère, t.1, Cahiers de la Maison de la Recherche, Université Charles-de-Gaulle-Lille III, 1996, <http://www.univ->

lille3.fr/Colloques/colloque_FLE/Moeglin.pdf

MØGLIN P., *L'industrialisation de la formation - Etat de la question*, Paris, CNDP, 1998.

MØGLIN P., « Introduction », in Pierre MØGLIN *L'industrialisation de la formation - Etat de la question*, Paris, CNDP, 1998 p. 7-36. ^[L]_[SEP] MØGLIN P., *Du mode d'existence des outils pour apprendre*, 1999, http://www.u-grenoble3.fr/les_enjeux/n1/Moeglin/home.html

MØGLIN P., TREMBLAY G., « Campus virtuel, marché réel. Avatars de la convergence et de l'industrialisation dans le champ de la formation », Gresec, Actes du colloque *Les Téléservices dans la réorganisation des secteurs de l'éducation et de la santé*, Grenoble 14 - 15 mai 1998.

NEVEU, E., *Une Société de communication ?*, Paris, Montchrestien, 2006.

OSGUTHORPE, R. T. et GRAHAM, C. R. (2003). Blended learning environments. *The Quaterly Review of Distance Education*, 4 (3), 227-233.

PANCKHURST, R. 2009. « Short Message Service (SMS) : typologie et problématiques futures », dans T. Arnavielle (coord.) *Polyphonies, pour Michelle Lanvin*, Université Paul-Valéry Montpellier 3, p. 33-52.

PATRICK J., GREGOV, A., & HALLIDAY P., (2000). *Analysing and training task analysis. Instructional Science*, 28, 51-79

PENLOUP, M.-Cl. (dir.). 2007. *Les Connaissances ignorées – Approches pluridisciplinaires de ce que savent les élèves*, Lyon, INRP.

PERAYA D., « La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation », *TDR Technologies Développement Recherche*, n° 0a, 2005, <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17647>

PERAYA D.. 1999. « Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels ». In: G., JACQUINOT-DELAUNAY et L., MONNOYER (éds.). *Le Dispositif. Entre Usage et concept* [Numéro spécial, N° 25], Hermès. Paris, CNRS Editions. 153-168.

PERAYA, D. (1998). Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication. Un apport réciproque. *Revue européenne des sciences sociales*, 111, 171-188.

PERRIAULT, J. 1996. *La communication du savoir à distance*. Paris, L'Harmattan.

PLATTEAUX, H. et DASEN, V. (2004). How different students perceive e-learning? The case of prospective view. *International Journal of Artificial Intelligence and Education*, 11, 122-

PROULX, S. 2004. *La Révolution Internet en question*, Montréal, Québec Amérique. Quels modèles et quels outils pour la scénarisation d'activités dans les nouveaux dispositifs d'apprentissage ? (Jean-Philippe PERNIN, INRP,

Séminaire "TIC, nouveaux métiers et nouveaux dispositifs d'apprentissage", 2003)

QUINN, C. (2000) mLearning: Mobile, Wireless, In- Your-Pocket Learning. LiNE Zine. Fall, in We Need an Educationally Relevant Definition of Mobile Learning: <http://www.mlearn.org.za/CD/papers/Laouris%20%20Eteokleous.pdf> (consulté le 26/09/2010).

RAYMOND, M. (2006) Wired-up Students : <http://www.guardian.co.uk/education/2006/jan/18/learning>

RABARDEL, P., (1995), *Les Hommes et les Technologies, approches cognitives des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

REIGELUTH, C.M. (Ed.) (1999). *Instructional-Design Theories and Models, Volume II: A New Paradigm of Instructional Theory*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.

REIMANN, P. (1999). Commentary: The role of external representations in distributed problem solving. *Learning and Instruction*, 9, 411-418.

RHEINGOLD, H. 1993. *The Virtual Community – Homesteading on the Electronic Frontier*, New York, Addison Wesley. Traduction française. 1995. *Les Communautés virtuelles*, Paris, Addison Wesley France.

SCARDAMALIA, M., BEREITER, C., & LAMON, M. (1994). The CSILE project: Trying to bring the classroom into World 3. In K. McGilly (Ed.),

Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory (pp. 201-228). Cambridge, MA: MIT Press.

SIEMENS, G. (2004) Connectivism: a learning theory for digital age: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (consulté le 09/10/2010)

SINGH, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, 51-54.

VÉRONIS, J., GUIMIER DE NEEF, E. 2006. « Le traitement des nouvelles formes de communication écrite », dans G. Sabah (dir.) *Compréhension automatique des langues et interaction*, Paris, Hermès Sciences, p. 227-248.

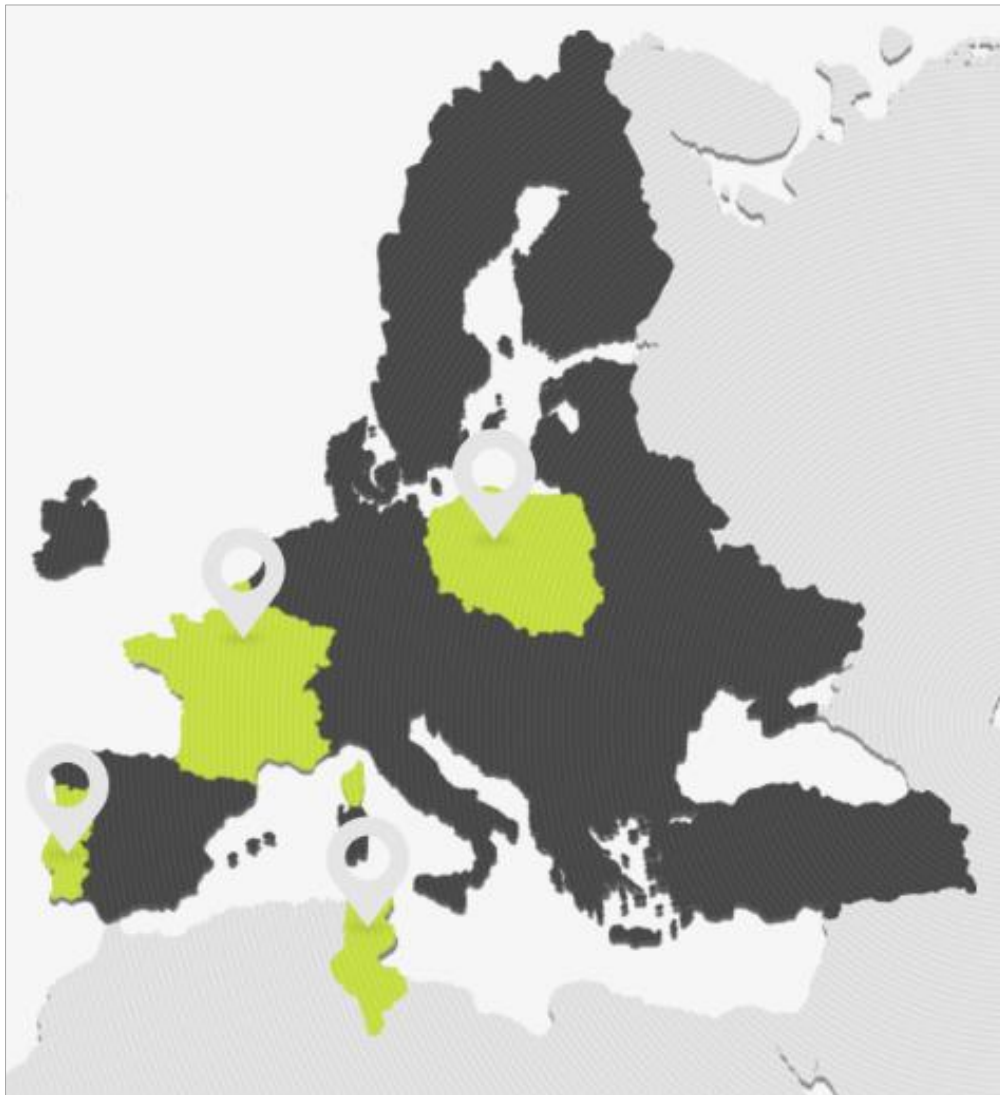
WOLTON, D., *Informier n'est pas communiquer*, Paris, CNRS éditions, 2009.

WOLTON D., *Éloge du Grand Public*, Paris, Flammarion, 1990 (rééd. 1993).

ANNEXES :

Annexe 1 :

Implantation géographique des sites Armatis-lc



- Auxerre
- Bielsko-Biala
- Bordeaux
- Boulogne-sur-Mer
- Caen

- Calais
- Caldas da Rainha
- Châteauroux
- Cracovie
- Guimarães
- Ile de France
- Lisbonne
- Nevers
- Poitiers
- Porto
- Porto Ferreira Dias
- Stalowa Wola
- Tauxigny
- Villeneuve d'Ascq
- Tunis
- Varsovie

Annexe 2 :

Guide d'entretiens

Présentation du sujet

Généralités :

- 1) Où travaillez-vous ?
- 2) Depuis combien d'années exercez-vous ? Quel âge avez-vous ?
- 3) Pour quelle compte formez-vous ? Pour quelle opération ? Appels sortants, entrants ou les deux ? Êtes-vous remplaçant ou titulaire ?

Votre opinion sur le travail du téléconseiller

Descriptif du travail du téléconseiller selon votre point de vue. Son rôle et périmètre, pour quelles contraintes ?

Connaissances et qualités nécessaires à l'exercice de cette fonction.

Focus sur ses tâches

Détail des tâches effectuées par les téléconseillers, classification par natures ou par thèmes, spécificités, enchaînements et priorités.

Annexe 3 :

Entretiens avec les formateurs

Dans ce qui suit, nous vous présenterons la synthèse de l'enquête terrain à partir des notes prises. C'est plus précisément la retranscription des "phrases témoins" les plus pertinentes :

Entretien N°1

Poitiers le 28/01/2015

Interrogé : 1 formateur

Expérience : 3 ans

Si je dois vous décrire le poste d'un téléconseiller de façon concrète sur le site de Poitiers :

Un téléconseiller doit être capable de :

- Fournir un service de qualité, essentiellement par téléphone comme moyen de communication avec nos clients.
- Utiliser des techniques de questionnement et d'écoute active qui favorisent une communication téléphonique efficace.
- Utiliser une approche professionnelle pour gérer des tâches spécifiques à ce moyen de communication comme les transferts d'appels, enregistrement et prise de messages, les rappels , les mises en attente..
- Comprendre l'impact de son attitude dans la gestion des appels et améliorer ses compétences vocales.
- Utiliser le moyen le plus approprié pour communiquer et pouvoir lutter contre le stress. Un téléconseiller peut être confronté à différents types de comportements des clients, notamment ceux qui sont très en colère.
- Appliquer les consignes des managers en conformité avec les engagements de l'entreprise.
- Assurer toutes autres tâches annexes qui lui sont assignées en étant souple dans ses horaires de travail selon les exigences de la production.

Les opérations sur le compte EDF, sur lesquelles je forme, sont consacrées aux appels entrants, voici les spécificités des téléconseillers qui travaillent sur ce type d'appels :

Tout d'abord, je voudrais préciser : que ce soit dans les appels entrants ou sortants, la satisfaction des clients est au cœur de mes préoccupations. Néanmoins, il est vrai que la réception d'appels nécessite d'apporter un service irréprochable dans les réponses aux demandes des clients. Il s'agit d'aptitudes à résoudre différents problèmes en apportant des réponses complètes en restant positif en toute circonstance.

Un employé dans ce contexte doit montrer sa force de proposition, et bien souvent, en suivant une feuille de route qui l'aide à atteindre des objectifs de productivité. Ces objectifs varient bien entendu selon les opérations. Faire des recommandations appropriées en fonction des besoins des clients.

Les actions d'un téléconseiller servent avant tout pour but de réaliser des ventes. Pour cela, il doit développer son argumentaire en s'appuyant sur les techniques de ventes sur lesquelles il a été formé lors de la formation initiale.

Plus précisément sur les tâches qu'il est amené à effectuer, elles de natures très différentes. Pour ne parler, au moins dans un premier temps, que de la vente :

- Verrouiller une vente
- Comparer les avantages d'un produit selon ce qui va l'intéresser le plus. Il doit lui simplifier le choix
- Prendre des décisions concrètes en acceptant par exemple la résiliation d'un contrat, puis de le noter dans la base de données.
- Accorder une remise à un client pour le fidéliser
- Un appel entrants doit être l'occasion de réaliser des ventes : obtenir des pistes de clients potentiels par de la famille et de l'entourage des clients. Quand j'étais téléconseiller, je mettais l'accent sur les bénéfices que les parrainages pouvaient apporter, et cela marche !

Il faut savoir que la présentation d'un produit n'est pas si simple, un téléconseiller est amené pour cela à chercher les caractéristiques et les modalités des offres liées à ce produit pendant plusieurs minutes. Il doit donc le faire et essayer de mémoriser au maximum.

Si on estime que la recherche peut durer quelques minutes, la durée nécessaire à faire le tri des documentations disponibles, moi je recommande de mettre en attente le client. Nous pouvons également lui proposer de le rappeler s'il n'accepte pas cette solution.

Entretien N°2

Châteauroux le 03/02/2015

Interrogé : 1 formateur

Expérience : 4 ans

Comme entrée en matière, voici d'abord les principales compétences clés que doit avoir un téléconseiller :

- La capacité à prendre les bonnes décisions de façon rapide et efficace. En se fondant sur les informations recueillies et analysées, le téléconseiller examine les données pertinentes et les alternatives avant de décider des actions les plus appropriées à mener.

La résolution de problèmes nécessite de faire preuve d'un sens accru d'analyse des situations, identifier les relations de cause à effet, puis apporter la réponse de manière claire et concise.

- Planification et organisation

Ce point est primordial pour l'atteinte des objectifs. Les responsabilités et les tâches et à exécuter sont à prioriser. La bonne méthode de travail consiste à tenir à jour un calendrier des activités afin de leur consacrer correctement le temps nécessaire.

- Le travail d'équipe / collaboration

Interagir avec les autres membres de l'équipe de manière à partager et recevoir tous types d'informations. Coopérer au sein du groupe est très important, notamment parce que les objectifs à atteindre pour les donneurs d'ordre se mesurent au niveau global du groupe.

Consignes de productions

Essayer dans la mesure du possible d'atteindre les objectifs de performance. Cela ne peut s'effectuer qu'en fournissant un travail professionnel et précis avec un grand sens du détail.

Motivation

Afficher énergie et enthousiasme dans sa manière de travailler. Maintenir un niveau élevé de productivité en faisant preuve d'autonomie et d'engagement.

Adaptabilité

Le milieu des centres de contact est sujet à beaucoup d'évolutions. Il faut pouvoir s'adapter à l'évolution du travail, de ses spécificités et des contextes organisationnels. Il s'agit de faire face efficacement au changement (des opérations, des produits à vendre ..)

Communication

Exprimer ses idées de façon claire et précise. Fournit les informations de façon appropriée.
Écoute active .

Intégrité

Les donneurs d'ordres fournissent aux centres de contacts des descriptifs très détaillés de leurs produits/ services à vendre. Certaines informations ou politiques divulguées sont très sensibles. Le téléconseiller doit les garder confidentielles, et de manière générale, respecter les chartes et les règlements internes conformément avec les engagements de l'entreprise.

Initiative

Force de proposition, idées d'amélioration (de l'organisation du travail par exemple), suggérer des innovations, créativité

Résistance au stress

Résilience émotionnelle, capacité à résister à la pression quotidienne. Gérer les clients et cas difficiles. Chercher le soutien des autres en cas de besoin.

Pour moi, les tâches principales que je pourrais vous citer sont en relation avec **l'apprentissage**. En tant que formateur, cet aspect m'intéresse beaucoup :

- Aider un autre téléconseiller : lui montrer, lui rappeler..
- Répondre à des évaluations papier en cochant des cases ou en rédigeant des réponses complètes
- Suivre une formation
- Assister à un débriefing
- Demander de l'aide à un autre téléconseiller ou au superviseur, à propos d'une décision à prendre après l'appel d'un client par exemple

- Écouter un débriefing d'un superviseur ou d'un formateur sur le déroulement positif ou négatif de la journée ou de la semaine. Ce qui nécessite mémorisation et prise de notes
- Lire des notes d'information (sur de nouvelles consignes par exemple ou sur des changements de tarifs...)

Entretien N°3

Caen le 13/02/2015

Interrogé : 1 formateur

Expérience : 6 ans

Lors de l'exercice de cette fonction, l'aspect le plus difficile dans le travail est de gérer une situation de mécontentement d'un client. J'en ai eu quelques-uns qui sont assez agressifs qui se mettent parfois même à mal vous parler sans raison. C'est vraiment très délicat comme situation.

Nos équipes sont régulièrement confrontées à ce type de situations. C'est encore plus compliqué à gérer quand cela se produit en fin de journée où la pression de plusieurs heures de fatigue s'est accumulée. Il faut évidemment détendre l'atmosphère, ne pas s'impliquer personnellement et répondre de façon professionnelle en centrant l'appel sur l'objet de l'appel.

De façon générale, les contraintes spécifiques aux centres d'appels :

Les téléconseillers exécutent les tâches dans un environnement loin d'être évident ;

- Bruit
- Répétitivité et monotonie
- Rythme et résultats imposés
- Contrôle omniprésent
- Absence d'autonomie
- Travail statique

- Blocage de l'expression des émotions

Les conséquences à moyen et long terme peuvent être graves :

- Perte de motivation

- Sentiment de surcharge.

- Perte de performance, stress

- Fatigues auditive, mentale et visuelle

- Troubles du sommeil

- Maux de tête

Sinon, pour votre question principale, il est difficile dans le reste du temps de faire le tour de toutes les tâches possibles.

Ce qu'il y a à faire qui me vient spontanément à l'esprit :

- Commencer la journée par jeter un coup d'œil sur le tableau des résultats de la veille. Cela peut vraiment motiver dès le début de la matinée. Comparer ces performances avec d'autres incite vouloir donner un maximum d'efforts pour se placer parmi les meilleurs.
- Identifier et remonter les problèmes rencontrés au cours de la journée
- Documenter des informations d'appel conformément aux procédures en vigueur
- Planifier des actions et gérer les priorités,
- Quand il y a un changement sur l'opération auquel un téléconseiller est affecté, c'est un peu la panique. Il faut rapidement s'y mettre et s'adapter à cet environnement en commençant par consulter le catalogue documentations disponibles pour le nouveau compte. Normalement, on prévoit des sessions de formation pour de tels changements, mais dans la précipitation et à la vitesse à laquelle il faut y aller, même les formateurs n'ont pas vraiment le temps nécessaire pour tout maîtriser.
- Gérer son temps évidemment.

Entretien N°4

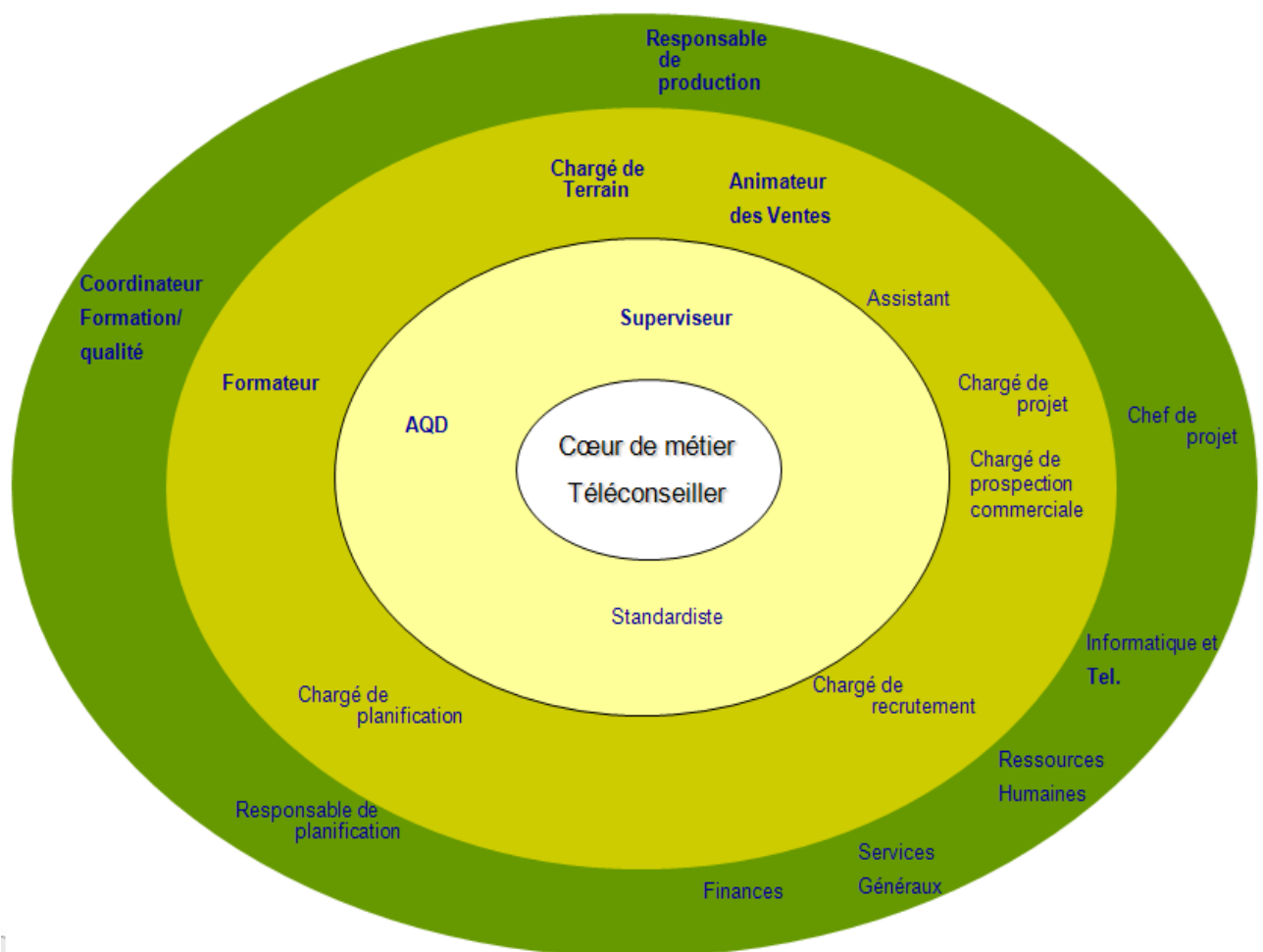
Nevers le 27/02/2015

Interrogé : 1 formateur

Expérience : 3 ans

Le descriptif que je peux vous faire du métier du téléconseiller ; son rôle, principales responsabilités:

Le téléconseiller intervient au cœur de la production de l'entreprise en émission et/ou réception d'appels. Je résume dans le schéma ci-dessous une présentation du métier par rapport aux autres profils :



Dans le cadre d'activités en émission d'appels, il va, au travers d'actions telles que la vente, la fidélisation, la prise de rendez-vous, l'enquête, la qualification de fichier etc., participer au développement direct ou indirect de l'image de marque et/ou du chiffre d'affaires de nos

clients. Dans le cadre d'activités en réception d'appels, il va, par le traitement des demandes des clients ou prospects, apporter à ce dernier de l'information, prendre une commande, conclure une vente, etc. Enfin, par ses actions de type back office, il va principalement renseigner les dossiers des clients ou prospects et engager les actions nécessaires.

Le téléconseiller bénéficie d'une formation lui permettant de maîtriser les règles du télémarketing. A l'heure actuelle, le seul outil téléphonique n'étant plus suffisant pour exercer la fonction, il doit également connaître les rudiments de l'utilisation d'un ordinateur. Les tâches liées à la maîtrise technique :

- Saisir des données, mettre à jour une base de données (les coordonnées d'un client par exemple)
- Enregistrer des modifications
- Mémoriser des manipulations à effectuer sur un outil informatique
- Se loguer sur sa session
- Mettre son statut sur pause
- Rédiger un rapport périodique

En termes de communication :

- Identifier l'interlocuteur
- Annoncer l'objet de l'appel
- Remercier et mettre en attente
- S'excuser (d'une gêne..)
- Passer un obstacle de communication (barrage secrétaire)
- Attendre qu'un client décroche

Plus généralement, le téléconseiller doit faire preuve d'une bonne capacité d'écoute, d'un sens commercial certain, de dynamisme et de rigueur. Avec une excellente élocution, il doit être à même de délivrer l'intégralité de l'information à son interlocuteur.

Entretien N°5

Roanne le 13/03/2015

Interrogé : 1 formateur

Expérience : 3 ans

Sur un point de vue technique, le téléconseiller est amené à utiliser des outils logiciels, que ce soit pour saisir des informations clients ou pour les aider à retrouver rapidement des informations en cherchant dans des bases de données par des mots-clés par exemple. Cela dépend évidemment de l'opération sur laquelle il est affecté.

Les téléconseillers sont amenés à effectuer plusieurs tâches pour assurer l'assistance aux clients :

- Analyser une situation
- Résoudre un problème : résilier un abonnement
- Effectuer des tâches à la demandes d'un client (lui envoyer un courrier avec des identifiants..)
- Rappeler un client
- Répéter des phrases
- Faire répéter des phrases ou épeler des mots
- Donner des exemples
- Vérifier des informations des clients ou prospects en accédant à leurs fichiers personnels
- Traiter une réclamation ou plainte

Les tâches en termes de communication :

- Sourire et se présenter
- Rassurer et calmer un client
- Modifier la voix (ton, débit, volume..)

- Laisser un message vocal
- Inciter au rappel

Pour répondre à votre question ouverte : je souhaiterais parler des évolutions des tâches à prévoir :

En effet, dans les prochaines années, il y aura sans doute une diversification de l'activité des téléconseillers sur de nouveaux canaux (réseaux sociaux webrtc, chat..). Selon le site relationclient-infos.com, "4 % du temps des téléconseillers est dédié à ces canaux aujourd'hui, les professionnels estiment qu'ils y passeront 13 % dans 3 ans".

Ce qui me semble le plus important dans les tâches exécutées par les téléconseillers c'est qu'elles soient cadrées par "la structure de l'appel". J'insiste régulièrement sur ce schéma lors de mes formations.

Entretien N°6

[Site de Calais le 27/04/2015](#)

[Interrogé : 1 formateur](#)

[Expérience : 2 ans](#)

Nous insistons sur le schéma d'appel comme étant une ligne directrice dans la conduite des appels. Un de nos modules en ligne y fait référence.

Les tâches effectuées par les téléconseillers sont diverses et variées. Pour rester sur les formations en ligne, voici toutes les tâches qu'un téléconseiller effectue dans ce sens :

- Se connecter à la plateforme en ligne
- Répondre à des quiz
- Lire sur écran une note d'information ou suivre une présentation
- Répondre à des enquêtes de satisfaction
- Suivre un module e-learning, interagir avec les schémas et autres personnages

Pour l'assistance aux clients, je peux vous citer :

- Chercher des informations (sur un annuaire ou sur internet)
- Renseigner un client
- Prendre des commandes

En termes d'organisation de travail : préparer et étudier les entretiens téléphoniques de la journée et suivre le schéma que nous avons cité.

Comme prolongement à notre sujet, je souhaiterais parler de la mesure de la qualité d'exécution des tâches. La mesure peut s'effectuer sur un point de vue quantitatif (nombre d'appels, temps moyen..), mais aussi sur un point de vue qualitatif ; par les double-écoutes, les appréciations des formateurs sur le terrain ...

Voici un extrait d'une grille qui nous aide pour cela. Nous allons y trouver des critères sur les savoirs, savoir-être et sur le savoir-faire des téléconseillers :

A EVALUER		
Critère		Détail
S A V O I R E T R E	Respect du règlement	Ponctualité, assiduité, respect des règles de vie, courtoisie, respect des autres
	Aptitude en prendre en compte les axes de progression donnés	Prise de notes, constat d'évolution par le formateur ou le N+1
	Etat d'esprit positif	Esprit d'équipe, esprit d'entreprise, courtoisie, capacité à s'intégrer au groupe de formation ou/et à l'équipe; TC participatif, à l'écoute.
	Gestion du stress	Aptitude à prendre des appels sans inquiétude ingérable
	Expression	Aptitude à s'exprimer correctement sans erreur de syntaxe, grammaire en utilisant le langage adapté en fonction de l'interlocuteur.
S A V O I R S	Produit	En fonction de l'activité, connaissance de l'offre
	Schéma d'appel	Connaissance du schéma d'appel vu en formation (évaluable lors des simulation)
	10 règles d'or	Connaissance des 10 règles d'or. Savoir les restituer.
	Connaissance des consignes de prod	
	Connaissance des différentes techniques commerciales	CAB, SONCAS
S A V O I R E	Maîtrise des outils internes client	
	Maîtrise de la qualification des contacts	Classement des fiches, historisation
	Maîtrise des différentes techniques de communication orale	Mise en œuvre des 10 règles d'or, mise en œuvre du schéma d'appel, gestion de l'objection, savoir poser une question

Annexe 4 :

Exemple 1 de plan d'appels

C'est un exemple générique et fictif pour des raisons de confidentialité, mais proche des plans habituellement utilisés. Ce qui donne une idée de la nature et structure de ce type de documents en centres de contacts.

CONTACT INTERLOCUTEUR

Bonjour/Bonsoir, je souhaite parler à **< Madame ou Monsieur X >** Ou à **< Madame ou Monsieur X.>** s'il vous plaît ?! C'est vous-même ?

1. Oui, c'est moi-même :

Enchanté(e) **< Madame ou Monsieur X >** de **< Nom de la compagnie >**

Aller en **PRESENTATION**

2. C'est à quel sujet ?

C'est tout simplement pour faire un point sur le dossier de financement de **< ... >**, est- elle/il présent(e) actuellement ?

Aller en **PRESENTATION**

3. Je sais que cela ne l'intéresse pas

Pourtant j'ai des informations à lui transmettre et je souhaite en parler de vive voix avec elle/lui. Est-elle/il disponible actuellement ?

1. Oui : Aller en **PRESENTATION**
2. NON : Aller en **Absent/Indisponible**
3. Toujours NON : Aller en **REFUSE DE REPONDRE**

4. Absent/Indisponible :

Dans ce cas il m'est possible de le/vous rappeler à un moment plus favorable ?

A qu'elle heure me conseillez-vous de le ou la rappeler plutôt en début ou en fin de semaine ? Le matin ou l'après-midi ? Vers quelle heure ? Au même numéro ? (proposer une date et une heure de RDV)

Planifier une **RELANCE TELEPHONIQUE**

5. Je ne veux pas vous parler :

Je souhaite m'entretenir avec vous quelques instants pour faire un point sur le dossier de financement de < ... >. Je vous rassure, ce sera très rapide.

4. Oui : Aller en **PRESENTATION**
5. Toujours NON : Aller en **REFUSE DE REPONDRE**

PRESENTATION

< **Madame ou Monsieur X** >, je tiens tout d'abord à vous informer que dans le cadre du processus qualité des services rendus de l'entreprise, la conversation est enregistrée.

Si : « je ne veux pas être enregistré »

Rassurez-vous < **Madame ou Monsieur X** >, il s'agit juste d'un enregistrement à usage interne, utilisé dans le cadre du contrôle de la qualité des services rendus.

Si toujours non => Aller en CONCLUSION NEGATIVE

Si client identifié :

Je me présente < **Nom et prénom du téléconseiller** > de < **Nom compagnie** >, vous avez signé un contrat auprès de notre établissement pour < **PRODUIT SOUSCRIT** >, et nous vous en remercions.

DECOUVERTE

Comme je vous le disais précédemment je vous contacte aujourd'hui pour faire un « point » sur votre dossier et m'assurer qu'il est bien à jour.

Vous êtes bien :

CIVILITE : < **Madame ou Monsieur** >

NOM : < **NOM CLIENT** > ,

PRENOM : < **PRENOM CLIENT** >

Votre date de naissance est bien :

< **DATE NAISSANCE** >

Vivez-vous en couple ?

Avez-vous des enfants à charge ?

Etes-vous toujours en activité ?

Quelle est votre activité professionnelle ?

Votre conjoint(e) a-t-il/elle une activité professionnelle ?

Je vous remercie pour ces informations. 😊

ARGUMENTATION

< Madame ou Monsieur X >, j'ai noté que pour votre Financement < ... >, vous n'êtes pas couvert contre le < ... >

Vous avez été prévoyant et vous êtes couvert en cas de vol ou de destruction de < ... > mais pas en cas de < ... >. Or, il existe un contrat de < ... > qui vient en complément de < ... > que vous avez souscrite

Suite :

Comme vous le savez, ces types d'évènements ont toujours des conséquences graves et vous serez d'accord avec moi pour dire que < ... >, n'est-ce pas ? 😊

Laissez réagir ...

En bénéficiant de < ... >, vous pourrez être serein pour vos proches et vous-même pendant toute la durée du financement. Aller à suite

Je vous propose maintenant de parcourir ensemble les garanties de ce contrat proposé par

< NOM COMPAGNIE > ,

Si non : je vous rassure cela sera très rapide 😊

- Dans le cas de <....>, nous garantissons le remboursement jusqu'à <....>
- Cela vous permettra de <....>, et surtout de conserver <....>

De plus cela vous coûte seulement < MONTANT > € TTC par mois, montant qui représente < X %> de votre < ... >. Cette cotisation restera fixe jusqu'à la fin de votre contrat.

Qu'en pensez-vous .. c'est intéressant....😊

VERROUILLAGE DE L'ACCORD

Parfait < Madame ou Monsieur X > ,

Puisque vous êtes d'accord et que notre offre correspond à vos besoins, je vais à présent valider votre adhésion à < NOM CONTRAT >, lié à votre < ABONNEMENT X >.

Je vais valider avec vous vos informations personnelles : nom, prénom, date de naissance, adresse et Relevé d'Identité Bancaire, permettant ainsi de conclure la vente dès la fin de notre conversation téléphonique.

Bien entendu, vous disposez d'un droit d'accès, d'opposition, de modification et de suppression sur cet enregistrement auprès de la Direction Marketing de < NOM COMPAGNIE + ADRESSE > si vous le désirez.

Vous êtes d'accord ?

1. OUI obligatoire

2. NON => traiter l'objection.

3. Non, ne souhaite pas souscrire par téléphone :

Il y a vraisemblablement un malentendu < Madame ou Monsieur X > ,

Ma démarche est la suivante :

Si vous souhaitez bénéficier immédiatement de notre offre, j'enregistre votre demande d'adhésion, ce qui vous permet de ... dès la fin de notre entretien.

En contrepartie, je m'engage à vous faire parvenir vos conditions particulières d'adhésion sous 2 jours, détaillant toutes les garanties de votre contrat.

Qu'en pensez-vous ? Vous êtes d'accord pour procéder à la validation de votre adhésion par téléphone **< Madame ou Monsieur X > ?**

Aller en VALIDATION ACCORD

Si toujours non : Aller en CONCLUSION NEGATIVE

VALIDATION ACCORD

Sur la base des informations que je vous ai résumées, vous souhaitez donc adhérer au contrat **< NOM CONTRAT >**, pour un montant de **<MONTANT X >** € TTC par mois, montant qui viendra s'ajouter à la mensualité de votre prêt, soit au total de **<MONTANT DE LA NOUVELLE MENSUALITE>** € TTC.

C'est bien cela ?

Oui OBLIGATOIRE

Vous êtes bien :

< Madame ou Monsieur X > ?

Message au téléconseiller : Épellation des NOM et PRENOM OBLIGATOIRE pour mise à jour si nécessaire

Votre date de naissance est bien :

< DATE DE NAISSANCE > ?

< ADRESSE > ?

COMPLEMENT D'ADRESSE : <...>

CP : <...>, ou <...> 5 chiffres

VILLE : <VILLE >

TELEPHONE FIXE : <TEL FIXE DU CLIENT >

LE MONTANT DE VORE CONTRAT EST DE < MONTANT POUR VOTRE <...> ET CE JUSQU'AU :
<DATE DE FIN CONRAT>

Nous sommes bien d'accord ?

Si oui : Aller en COORDONNEES BANCAIRES

Si non : Aller au traitement des objections

Aller en COORDONNEES BANCAIRES

COORDONNEES BANCAIRES

Pour finaliser votre adhésion, je vous informe que le prélèvement de < MONTANT > se fera sur le même compte bancaire que celui sur lequel est prélevée la mensualité de remboursement de votre prêt.

Nous sommes d'accord ?

Si oui : Aller à Suite

Si changement de RIB : Enregistrer l'adhésion à < CONTRAT > sur le RIB existant et demander au client de se rapprocher de < NOM COMPAGNIE >

Si non : Aller en CONCLUSION NEGATIVE

Suite

Très bien, je vous adresse la fiche d'information et la notice d'information reprenant la totalité des informations abordées ensemble.

Afin de vous laisser le temps nécessaire pour considérer les avantages que vous procure l'adhésion à ce contrat, je vous rappelle que vous disposez de 30 jours calendaires révolus à compter du jour de réception de ce certificat d'adhésion et des autres documents précités pour revenir sur votre décision si vous le souhaitez. Il vous suffira d'adresser à < **NOM COMPAGNIE** > une lettre recommandée avec avis de réception. Un modèle de lettre figure sur le certificat d'adhésion.

Tout est clair pour vous Madame/Monsieur ?

ALLER A CONCLUSION POSITIVE

REFUS DE REpondre

Je me permets d'insister < **Madame ou Monsieur X** > car je souhaite faire un point sur votre dossier, cela ne sera pas long.

CONCLUSION NEGATIVE

Oui : **Aller en ARGUMENTATION**

1. Toujours **NON** : **Aller en CONCLUSION NEGATIVE**

< **Madame ou Monsieur X** > je vous remercie de votre accueil et vous souhaite une excellente (fin de) journée. Au revoir < **Madame ou Monsieur X** >.

CONCLUSION POSITIVE

Parfait, il me reste à vous remercier de la confiance que vous nous témoignez et à vous souhaiter une excellente journée.

Au revoir < **Madame ou Monsieur X** >.

Annexe 5 :

Exemple 2 de plan d'appels

C'est un autre exemple générique et fictif pour des raisons de confidentialité, mais proche des plans habituellement utilisés. Ce qui donne une idée de la nature et structure de ce type de documents en centres de contacts.

Celui-ci guide moins le téléconseiller, et lui donne plutôt les lignes directrices de son appel, lui offrant plus de libertés et de choix dans ces mots.

- Accueillir

Je commence par une phrase de bienvenue, par exemple

« Bonjour, bienvenue chez [Nom compagnie]

Merci d'avoir patienté (si attente) »

Je vérifie l'adresse mail du client.

J'identifie mon client et vérifie son n° d'appel au le plus approprié.

Je me présente avec mon nom et prénom.

- **Me faire comprendre**

J'aide le client à s'exprimer et se sentir à l'aise.

Ensuite, je valide avec lui ses besoins.

Je le questionne au bon moment pour me permettre d'identifier ses attentes et recueillir un maximum d'informations.

- **Je réponds au besoin**

Je trouve la réponse adéquate à la demande de mon client et lui explique clairement.

Je reprends tous les éléments présents dans la procédure sur laquelle j'ai été formé.

Je valorise la réponse et la solution apportée en mettant en avant les bénéfices client.

- **Je prends le soin de m'occuper de mon client**

Je vais au-delà de sa demande initiale par un bilan conseil personnalisé.

S'appuyer sur le mode opératoire reçu lors de ma formation :

- ✓ Analyse de la consommation
- ✓ Questionnement sur l'utilisation souhaitée
- ✓ Proposition
- ✓ Verrouillage de l'accord.

Je privilégie la continuité du dialogue.

[SI MISE EN ATTENTE] j'annonce clairement la mise en attente, ainsi que sa durée approximative si possible de l'estimer.

Je reprends mon client régulièrement pour le rassurer et éviter toute panique < moins de 3 min>.

- **Je clarifie tout**

Je m'assure de notre compréhension réciproque des termes de l'entretien,

soit en validant simplement par une phrase comme <Est-ce que tout est clair ? >

Soit en résumant les décisions et actions réalisées sur son dossier.

- **Je prends congé courtoisement.**

J'assure une prise de congé personnalisée et agréable avec au minimum une formule de politesse.

Appliquer si besoin les phrases recommandées lors des jeux de rôles en formation d'intégration.

Annexe 6 : Synopsis

Public cible : Téléconseillers

Contexte de formation : Continue

Proposition titre : **Utiliser un langage positif et qualitatif pour professionnaliser son discours**

Page d'introduction

Page d'introduction au module de formation E-learning. Cet écran présentera de manière animée le titre du module et le logo

Page de recommandation

Cet écran fourni à l'apprenant les informations essentielles pour suivre le module E-learning dans les meilleures conditions

Contenu :

Bonjour et bienvenue dans votre module de formation.

Afin de le suivre dans les meilleures conditions, nous vous invitons à

- Vous isoler
- Mettre un casque
- Eteindre votre téléphone portable

Ce module durera environ **25** min.

Page des objectifs

Objectif du module : A l'issue de ce module de formation, vous aurez compris l'importance de l'utilisation des mots et les expressions correctes afin de communiquer de façon positive.

Page sommaire (objectifs intermédiaires) :

Les objectifs intermédiaires :

1. Le choix des mots
2. Le langage positif

Le choix des mots

A l'issue de cet objectif intermédiaire, vous serez en mesure de comprendre l'impact que procurent les mots choisis sur la qualité de votre relation téléphonique.

Structure

Pour atteindre cet objectif intermédiaire, commençons par une activité amenant l'apprenant à réfléchir sur l'essentiel d'une bonne communication par téléphone, avant d'exposer quelques notions sur le sujet puis conclure sur une synthèse des principales clefs.

Voici donc la structure de ce 1^{er} objectif intermédiaire :

- a- Activité (dans le sens : mise en appétence, rectification des idées reçues)
- b- Contenu transmissif
- c- Synthèse

Contenus

a- Activité

Il s'agit de décrire un dessin à l'apprenant sans qu'il le voie.

Celui-ci dessine selon les indications transmises oralement puis le dessin original lui est présenté.

Il se rend ainsi compte de la difficulté du choix des mots et de la transmission de l'information dans un cas de communication dite « aveugle ».

b- Contenu transmissif

Voir la présentation PowerPoint « Bien choisir ses mots.pptx »

c- Synthèse

Vous venez de voir pour quelle raison et comment choisir les mots à employer.

Encadré : Les mots à éviter

Noirs, acronymes, termes techniques, abréviations, sigles ...

LE LANGAGE POSITIF

A l'issue de cet objectif intermédiaire, vous serez en mesure de faire passer un message et de susciter l'intérêt.

Structure

Pour atteindre cet objectif intermédiaire commençons par un exercice amenant l'apprenant à réfléchir à la différence existant entre langage quotidien et langage positif et professionnel. Nous exposerons ensuite quelques notions sur le sujet avant de conclure grâce à une synthèse par familles des formulations à éviter.

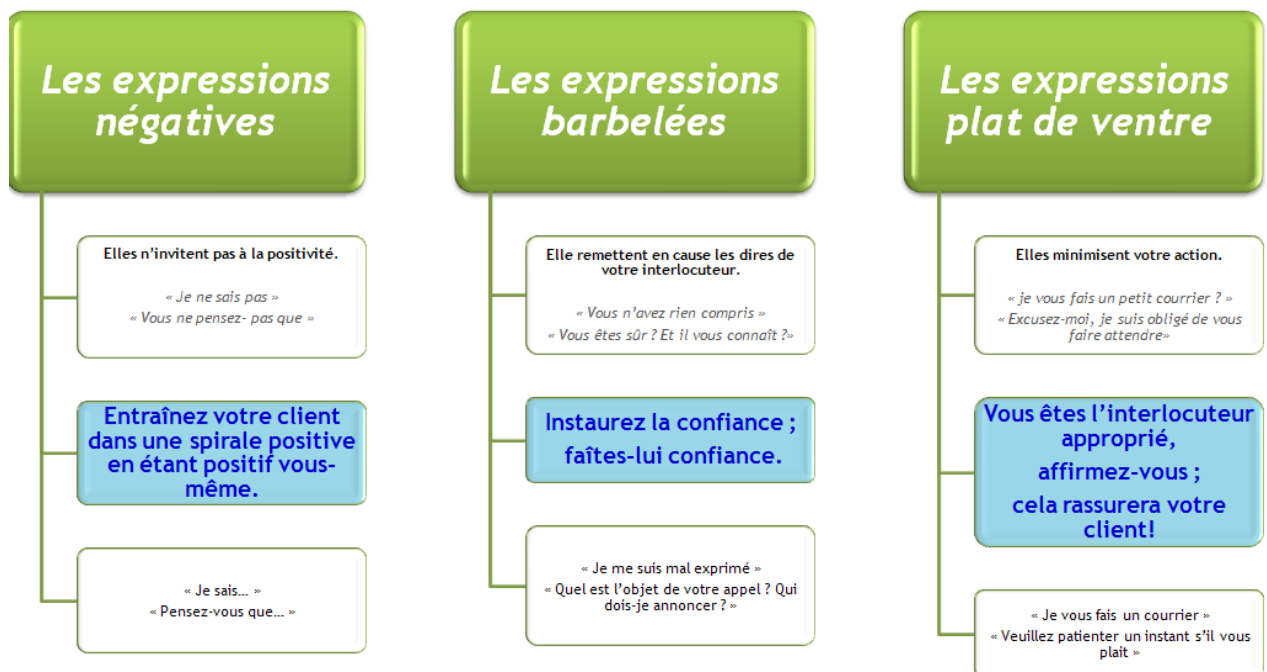
Voici la structure de ce 1^{er} objectif intermédiaire :

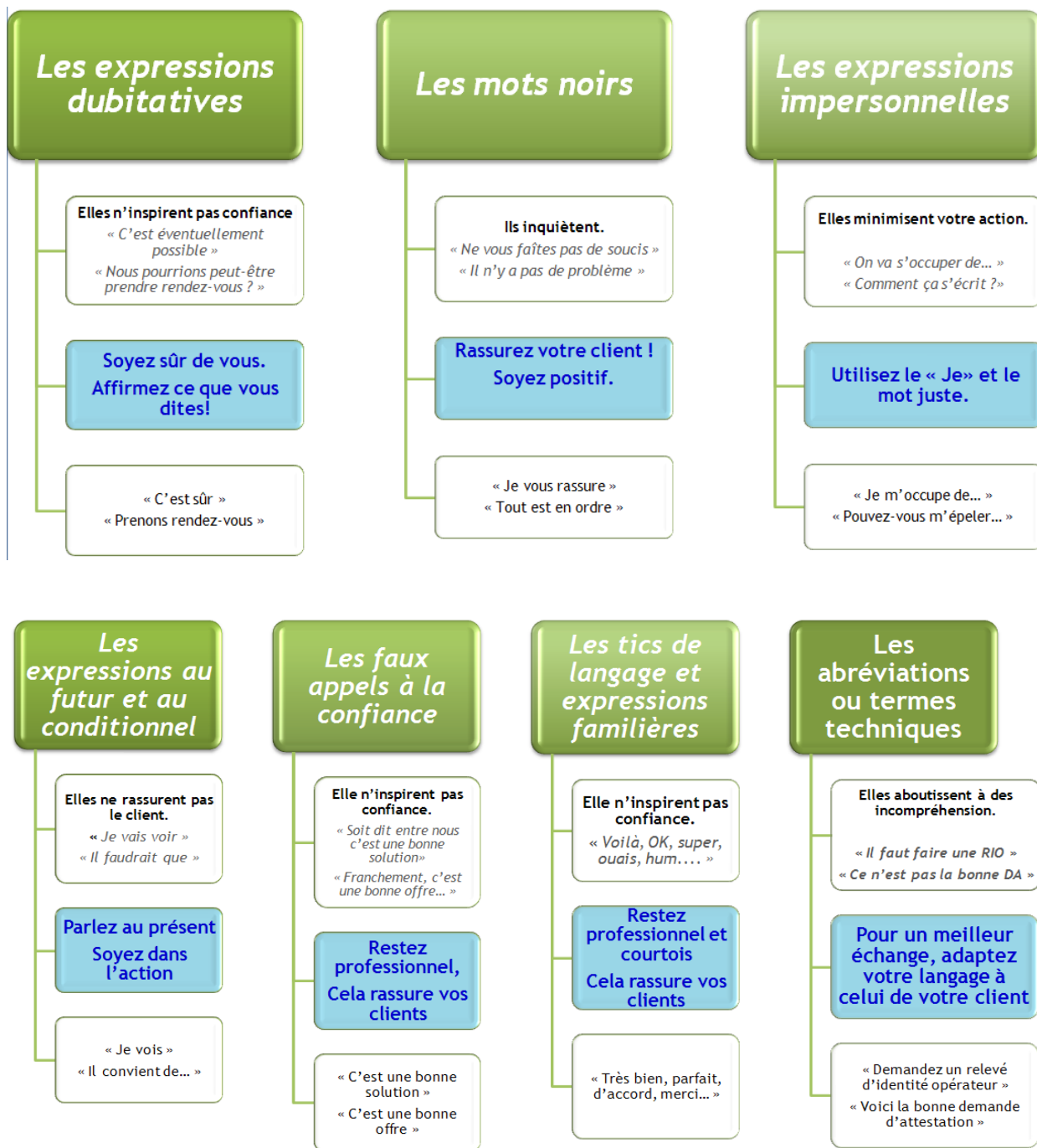
- a- Contenu transmissif
- b- Exercice
- c- Activité (mise en pratique)

Contenus

- a- Contenu transmissif

Le langage positif : les expressions pièges





Exercice

Reformulez les expressions suivantes en leur donnant un sens positif.

(Il existe plusieurs possibilités de réponses)

Exemple : Je ne dis pas : « Ce n'est pas laid » mais je dis : « C'est beau »

1. Je ne peux pas vous donner cette information tout de suite

Je vous donne cette information ultérieurement

2. Vous ne pouvez pas rappeler plus tard ?

A quel moment pouvez-vous rappeler

3. Je ne sais pas si on pourra

Voici ce que je vous propose

4. Par contre, il faut que

En revanche, il est nécessaire de ..

5. Vous ne pouvez pas obtenir de remise, car vous ne totalisez pas encore 6 mois d'ancienneté chez nous

Dès 6 mois d'ancienneté vous obtenez une remise

Inclure ces phrases de bons et de mauvais exemple dans un exercice de validation des acquis :

- *Vous avez mal compris*
- *Je vous apporte une précision sur ce point*
- *Je vais voir ce que je peux faire*
- *Je fais le nécessaire*
- *Ne vous inquiétez pas*
- *Je vous rassure ..*
- *N'oubliez pas qu'un règlement de 10 euros vous sera demandé pour avoir ce service*
- *Sans votre numéro de compte, je ne peux pas accéder à votre dossier*

- *Ne vous souciez de rien*

Proposer un exercice pratique : demander à l'apprenant de reformuler les phrases suivantes :

Vous n'êtes pas dans le bon service

.....

Pas de problème

.....

Ne quittez pas

.....

Ce n'est pas la même chose

.....

Vous ne pouvez pas

.....
OK
.....

Ce n'est pas le bon numéro
.....

a- Activité

Ecouter l'enregistrement puis surlignez les tournures/expressions incorrectes dans le texte suivant :

Enoncé audio à écouter

Bonjour Mr Dupond, je vous appelle pour vous faire part d'une nouvelle offre que notre chaine met actuellement sur le marché en direction des nouveaux emménagés. Tout d'abord Mr Dupond, vous recevez cette chaine en clair ?

Vous-êtes en FTTH Monsieur ? Préférez-vous les reportages ou bien les retransmissions sportives ? On vous propose cette offre exceptionnelle pour pas cher !

Quittez pas, je vais me renseigner...

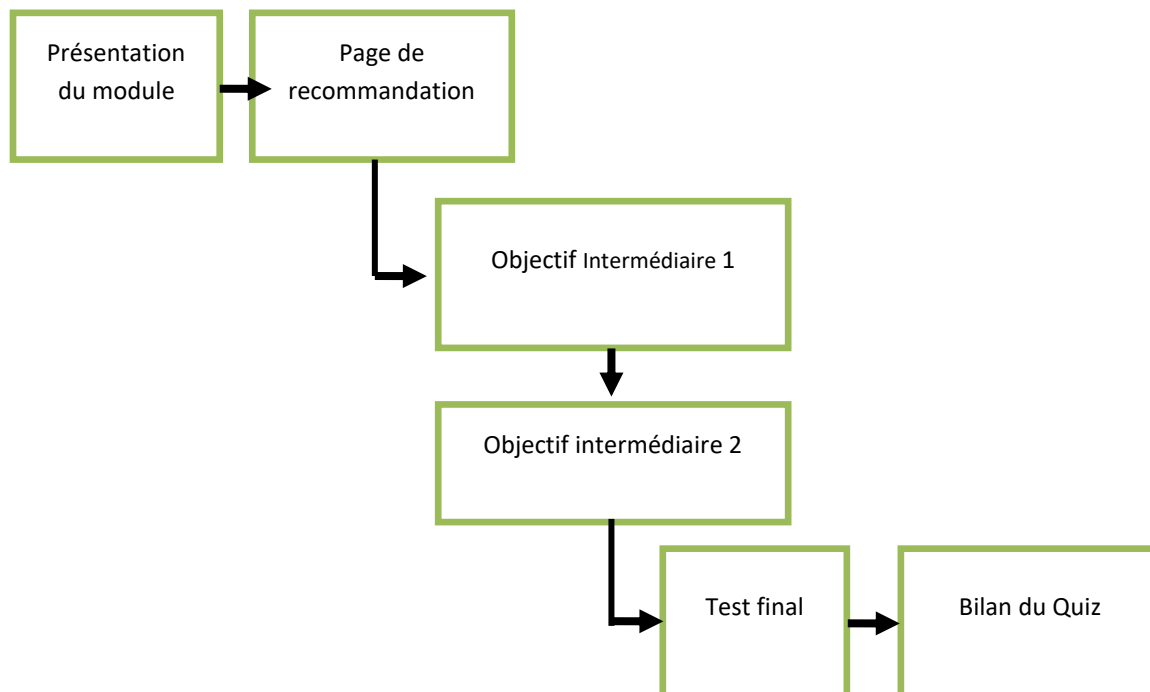
Corrigé :

Bonjour Mr Dupond, je vous appelle (je souhaite vous faire) pour vous faire part d'une nouvelle offre que notre chaine met actuellement sur le marché en direction des nouveaux emménagés. Tout d'abord Mr Dupond, vous recevez (recevez-vous) cette chaine en clair ?

Vous êtes en FTTH (problème emploi terme technique) Monsieur ? Préférez-vous les reportages ou bien les retransmissions sportives ? On (nous) vous propose cette offre exceptionnelle pour pas cher (emploi de négation) !

Quittez pas (négatif et familier), je vais (emploi du futur) me renseigner...

Scénario pédagogique du module (squelette ou arborescence) :



Annexe 7 : Extrait de notre storyboard

Didacticiel e-learning : Choisir ses mots pour un discours professionnel et persuasif

Autre proposition du titre : Utiliser un langage positif et qualitatif pour professionnaliser son discours

1 - Introduction [1/13]

Mise en forme	Contenu	Médias
- Le titre du module : animation de gauche à droite - Logo Armatis-lc en bas à gauche	Page d'introduction au module de formation E-learning. Cet écran présente de manière animée le titre du module et du logo Armatis-lc	Vidéo du comédien Illustrations <i>Insérer flash_20122313139.swf (movie)</i> <i>Bulle</i> <i>Boutons</i>

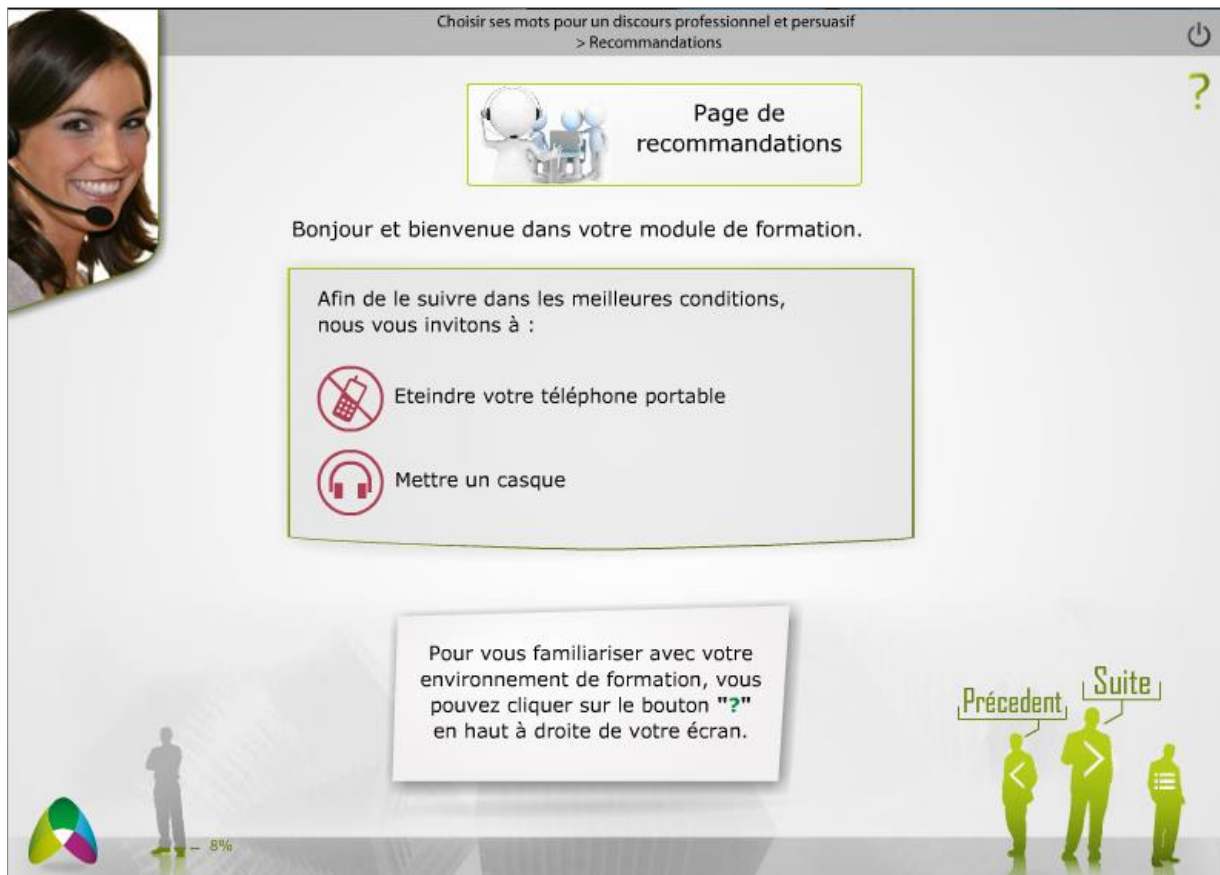
Résultat après réalisation :



2 - Recommandations [2/13]

Mise en forme	Contenu	Médias
Aligner les textes à gauche	Cet écran fourni à l'apprenant les informations essentielles pour suivre le module E-learning dans les meilleures conditions	- Voix-off
Animation Flash par interpolation de mouvement	Voix off : <i>Bonjour et bienvenue dans votre module de formation. Afin de le suivre dans les meilleures conditions, nous vous invitons à mettre un casque, à éteindre votre téléphone portable</i>	- Pictogramme casque
	<i>Pour vous familiariser avec votre environnement de formation, cliquez sur le bouton Aide en bas à droite de votre écran. Cliquez sur Suite pour continuer</i>	- Pictogramme telephone
		- Encadrés
		- Boutons

Résultat après réalisation :



3 - Objectifs [3/13]

Mise en forme	Contenu	Médias
	Cet écran présente les objectifs pédagogiques du module ; final et intermédiaires. Voix off : <i>A l'issue de ce module de formation, vous comprendrez l'importance de l'utilisation des mots et les expressions correctes afin de communiquer de façon positive.</i>	Intégrer mascotte Encadrés Boutons

Résultat après réalisation :



A l'issue de ce module de formation, vous comprendrez l'importance de l'utilisation des mots et les expressions correctes afin de communiquer de façon positive.

Objectif 1

Comprendre l'impact que procurent les mots choisis sur la qualité de votre relation téléphonique.

Objectif 2

Faire passer un message et susciter l'intérêt.



Durée du module : environ **30 min**

Précédent

Suite



4 - Sommaire [4/13]

Mise en forme	Contenu	Médias
Interaction au survol avec effet de transition de type CARROUSEL	Sur cet écran, l'apprenant visualise le sommaire de manière dynamique sur des cartes à cliquer. Cela lui permet de se situer dans le module. Nous aurons 3 parties avec un quiz final. <i>Pour passer à la suite, l'apprenant clique sur la carte de la 1ere partie (navigation linéaire)</i>	Vidéo comédien Voix-off Insérer flash_201223135943.swf (movie) Boutons Carrousel

Résultat après réalisation :



5.1 - Contenu de formation [5/13]

Contenu	Médias
Texte : 95% de la communication entre les hommes provient du langage 90% de l'argumentation de vente s'appuie sur les mots, ➔ il est donc primordial d'avoir recours à un vocabulaire adapté Les mots engendrent une image mentale, par association, dans l'esprit de celui qui les entend. <u>Exemple</u>, si vous utilisez le mot "risque", vous créez une image négative dans l'esprit de vos clients. Au contraire, le mot "avantage" procure une image plutôt positive.	Illustrations, cadres, boutons de navigation Voix off : <i>Si l'on sait que 95% de la communication provient du langage, et que 90% de l'argumentation de vente s'appuie sur les mots, il est primordial d'avoir recours à un vocabulaire adapté</i>

Résultat après réalisation :

Choisir ses mots pour un discours professionnel et persuasif
Le choix des mots > Vocabulaire adapté

95% de la communication entre les hommes provient du langage.
90% de l'argumentation de vente s'appuie sur **les mots**.

Il est donc primordial d'avoir recours à un vocabulaire adapté. Les mots engendrent une image mentale, par association, dans l'esprit de celui qui les entend.

Exemple

Si vous utilisez le mot "**risque**", vous créez une image négative dans l'esprit de vos clients.
Au contraire, le mot "**avantage**" procure une image plutôt positive.

20%

7.4 - [15/17]

Contenu	Médias
<u>Texte de l'enregistrement AUDIO avec Corrigé :</u> Bonjour Mr Dupond, je vous appelle (je souhaite vous faire) pour vous faire part d'une nouvelle offre que notre chaine met actuellement sur le marché en direction des nouveaux emménagés. Tout d'abord Mr Dupond, vous recevez (recevez-vous) cette chaine en clair ? Vous êtes en FTTH (problème emploi terme technique) Monsieur ? Préférez-vous les reportages ou bien les retransmissions sportives ? On (nous) vous propose cette offre exceptionnelle pour pas cher (emploi de négation) ! Quittez pas (négatif et familier), je vais (emploi du futur) me renseigner...	Voix off Bouton play et stop .. Illustration feutre pour surligner

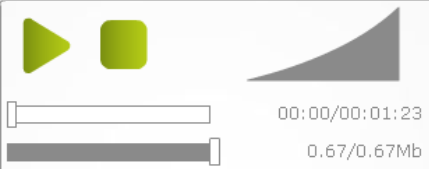
Résultat après réalisation :



Ecouter l'enregistrement, puis surlignez les tournures/expressions incorrectes dans le texte suivant :



Surlignez à l'aide du curseur, puis cliquez sur "valider" pour continuer.



Bonjour Mr Dupond, je vous appelle pour vous faire part d'une

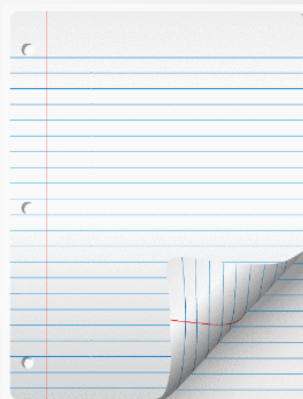
5.3 - Contenu de formation [suite 7/13]

Contenu	Médias
<u>Texte à intégrer :</u> Êtes-vous prêt pour un exercice ? Alors, prenez une feuille, un crayon et essayez de dessiner l'illustration décrite : Instruction : <i>En bas à gauche de cette feuille, dessinez un carré dont les côtés mesurent environ 10cm.</i> <i>Au milieu de ce carré, dessinez un triangle isocèle dont les angles ne touchent pas les côtés du carré.</i> <i>En haut à droite du carré, à l'extérieur, dessinez un cercle.</i> <i>Tracez ensuite une ligne droite oblique qui traverse le cercle en son milieu, en partant du haut à gauche vers le bas à droite.</i> <i>A partir du quart, haut droit, à l'extérieur du cercle tracez un carré dont un coin touche le cercle.</i>	Voix-off : Nous allons vous demander de prendre une feuille, puis de suivre les instructions suivantes afin de dessiner l'illustration décrite Illustration : Feuille Bouton suite et précédent et revenir au sommaire

Résultat après réalisation :

Veuillez prendre une feuille et essayez de dessiner l'illustration décrite :

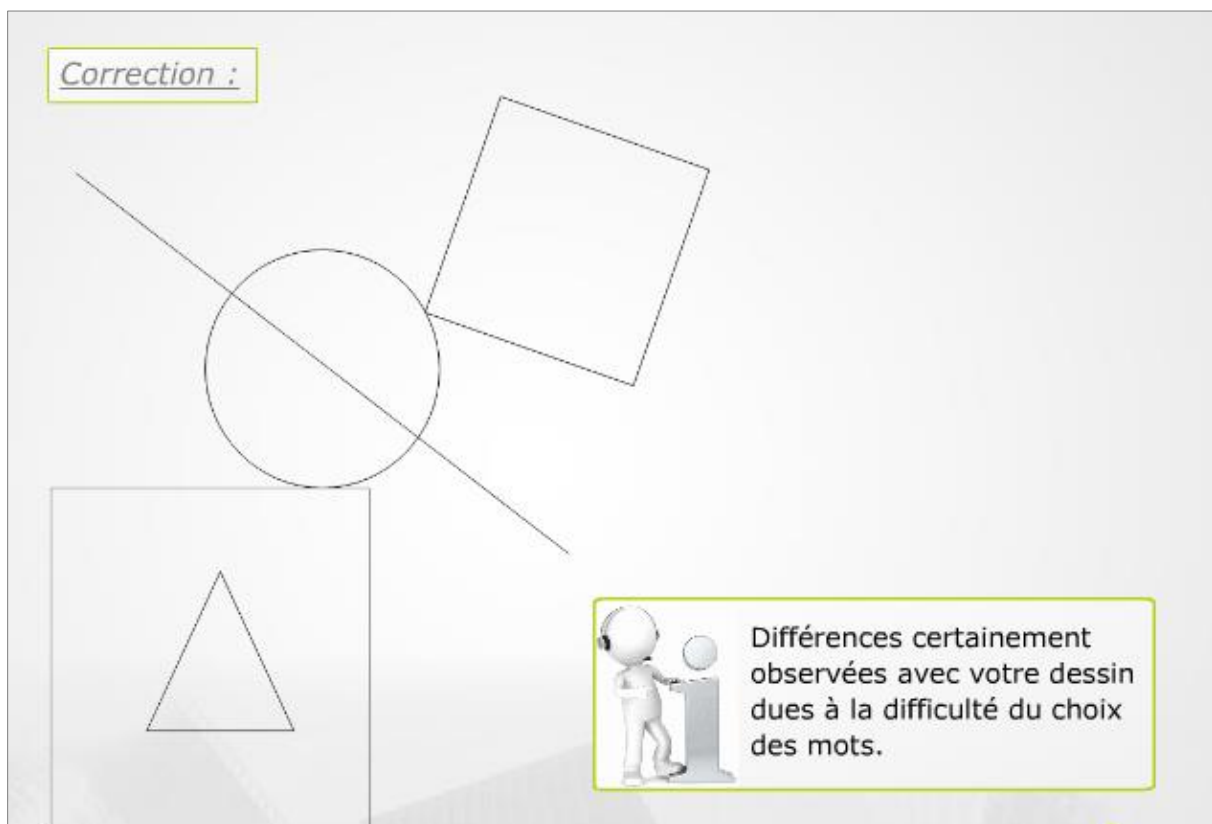
- En bas à gauche de cette feuille, dessinez un carré dont les côtés mesurent environ 10cm.
- Au milieu de ce carré, dessinez un triangle isocèle dont les angles ne touchent pas les côtés du carré.
- En haut à droite du carré, à l'extérieur, dessinez un cercle.
- Tracez ensuite une ligne droite oblique qui traverse le cercle en son milieu, en partant du haut à gauche vers le bas à droite.
- A partir du quart, haut droit, à l'extérieur du cercle tracez un carré dont un coin touche le cercle.



Corrigé :

Contenu	Médias
Correction : Différences certainement observées avec votre dessin dues à la difficulté du choix des mots.	Voix-off : Vous allez certainement constater que le dessin suivant est différent de celui que vous avez réalisé. Ceci est tout à fait normal. Ceci est dû à la difficulté du choix des mots et de la transmission de l'information dans un cas de communication dite « aveugle ». Image du dessin <i>img_349746425.swf (swf)</i>

Résultat après réalisation :



8 - Fin de la 1^{ère} partie [17/17]

Mise en forme	Contenu	Médias
	Texte de la mascotte : <i>Félicitations d'être arrivé jusque-là. Je vous propose maintenant un Quiz final ..</i> <i>Vous avez 10 min</i>	Mascotte bonhomme <i>flash_201923161640.swf (movie):</i> Voix off

BRAVO !!

Vous avez fini ce module de formation.

Il vous reste à présent à passer un quiz d'évaluation.

Une note de plus **75 %** vous permettra de valider votre parcours.

Vous avez 10 minutes. Une fois vos réponses enregistrées, vous ne pourrez plus les modifier.



Exemples supplémentaires de résultats après la réalisation du module

Nous venons de voir l'impact que procurent les mots choisis sur la qualité de votre relation téléphonique.

Dans la thématique suivante, nous vous proposons de découvrir la façon de faire passer un message et de susciter l'intérêt.



Choisir ses mots pour un discours professionnel et persuasif
Le choix des mots > Quel vocabulaire

Caractéristiques du vocabulaire à employer

Cliquez sur chaque éléments pour en découvrir le détail :



Utilisez un vocabulaire précis :

La langue doit être juste et précise. Il est essentiel que les mots employés pour décrire un produit ou un service soient appropriés et corrects.

Aux notions de mesure, nous préférons des unités de mesure.

— 40%

Les mots sont importants pour ce qu'ils véhiculent.

Ils peuvent faire naître des émotions autant chez celui qui les prononce que chez celui qui les entend.

Voici une liste de mots qui provoquent une image négative et qui peuvent être transformés d'une façon positive :

Mots à éviter	Reformulation positive
moins cher	économique
achetez	Choisissez (<i>c'est le client qui choisit</i>)
coûte	revient à
petite remise (<i>la remise est minimisée</i>)	offre exceptionnelle
je vais essayer	je fais le maximum, le nécessaire



Ne vous mettez pas trop en avant, mettez plutôt en avant votre interlocuteur !

Exemple : Ne dites pas "mon produit est garanti 3 ans", mais plutôt "**vous disposez d'une garantie de 3 ans**".



Mots à éviter

Cliquez sur les flèches pour avancer :

Ces mots véhiculent une image négative du télévendeur et de l'entreprise qu'il représente. Soyez donc positifs !

- Evitez l'utilisation des mots noirs comme : problème, soucis, danger, malheureusement, regretter, désolé, impossible.....

Utilisez surtout :
exceptionnel, avantage, réduction, très, heureusement...

Les mots noirs

Capture du résultat obtenu pour une évaluation en fin du module

Exercice de tir !
 Cochez la ou les phrases correctes :

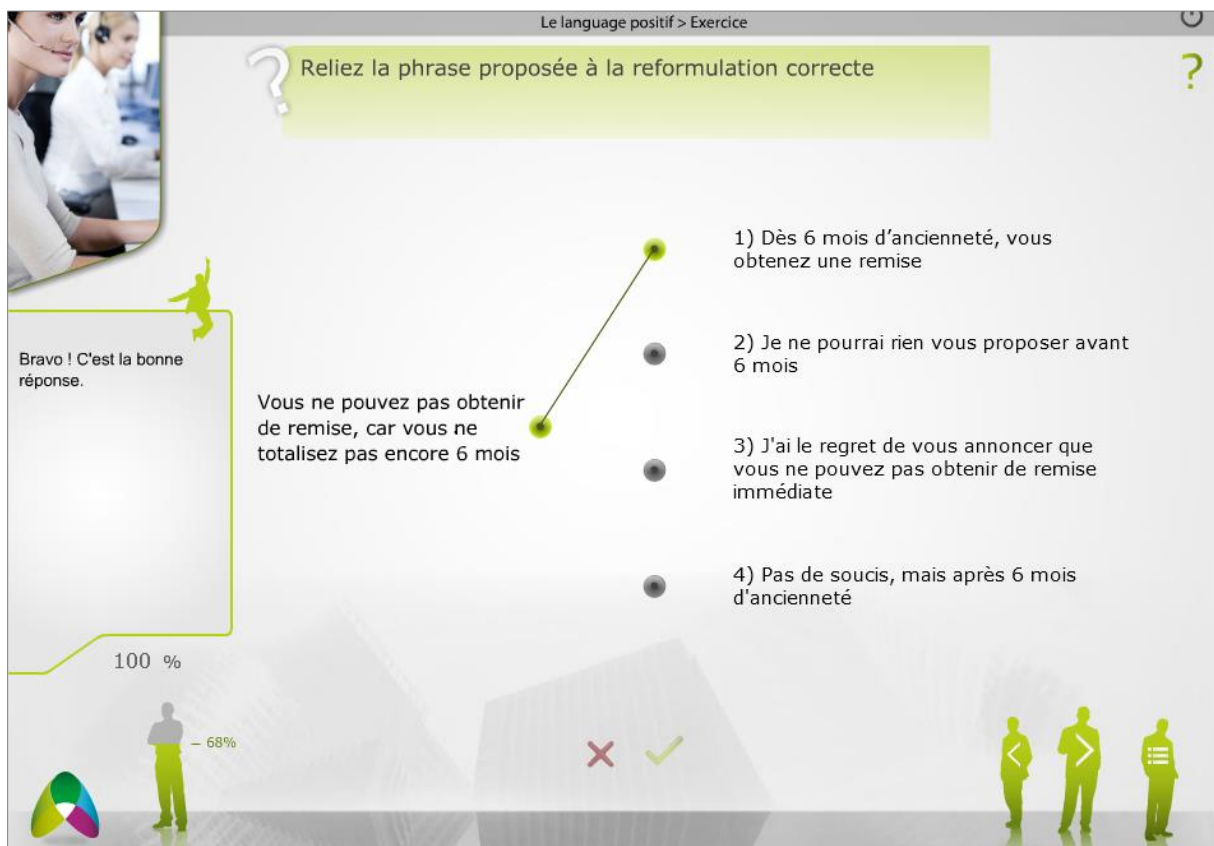
03:17

Je vous apporte une précision sur ce point 	N'oubliez pas qu'un règlement de 10 euros vous sera demandé 	Sans votre numéro de compte, je ne peux rien faire
Je fais le nécessaire 	Ne vous souciez de rien 	Je vous rassure



SVOD
Solution
Obligation
Heureusement
Bénéfice
Qualité
Préjudice
Simplement
Dégradation
Erreur
Innovation
Litige

Mots à utiliser	Mots à proscrire





Pour chaque proposition, dites si elle est "correcte" ou "fausse", puis cliquez sur "valider" pour continuer.



Correcte

Fausse

La phrase de proposition doit être la plus brève possible ; difficile de comprendre et de mémoriser ce qui a été dit au delà d'une douzaine de mots.



Bien choisir ses mots consiste à y mettre son empreinte personnelle.



Les unités de mesure ne sont pas bien perçues par le client, préférez les notions de mesure approximatives.



Choisir ses mots pour un discours professionnel et persuasif
> Résultat du quiz



Félicitations !! Vous avez pu valider votre parcours de formation avec succès.

01 - Quelques propositions	Non Vu	×
02 - Le langage positif	Non Vu	×
03 - Le vocabulaire	Non Vu	×
04 - Exercice de tir	Non Vu	×
05 - Les temps verbaux	Non Vu	×

100 %



Annexe 8 :

Exemple de Référentiel métier de la fonction « Digital Learning Manager »

Les compétences requises pour ce poste concernent plusieurs thématiques :

COMMUNICATION

Compétence rédactionnelles

Sait rédiger des écrits professionnels à l'intention d'interlocuteurs divers et dans le respect des règles (syntaxe, orthographe, grammaire).

Maîtrise la rédaction des écrits professionnels et est capable de réaliser des documents techniques ou supports de présentation dans des formats à destination de publics divers.

Sens de l'écoute

Sait prendre en compte et reformuler au besoin les demandes émises par son interlocuteur et prend en compte ses attentes au regard de sa situation globale (exploitation des non-dits).

Sait maîtriser son empathie, sa capacité à écouter dans des situations difficiles et sait garder du recul.

Sens de la communication orale

Défend un projet à l'oral avec clarté, s'exprime avec conviction et est maître de ses émotions.

Mène des échanges (négociation) avec tout type de client ou interlocuteur interne (IRP, particuliers, B to B); maintient un bon relationnel; choisit ses mots afin de capter l'attention, mobilise son non-verbal afin d'appuyer ses propos, prend en compte son espace, son public, son environnement.

CULTURE

Connaissance de la politique de l'entreprise de son organisation de ses métiers

Sur un périmètre restreint à son domaine d'action, est capable d'identifier les acteurs principaux de l'entreprise, d'appliquer conformément aux attendus les processus et règles de base de l'entreprise.

Règles et procédures d'entreprise

Connait, respecte et communique les règles et procédures de l'entreprise et les fait appliquer sur le territoire national ou à l'international.

Connait et respecte les règles et procédures de l'entreprise, les fait appliquer et agit sur celles-ci.

DROIT

Droit de la formation

Connaissance du droit de la formation lui permettant de participer à la gestion de la relation avec les organismes paritaires collecteurs agréés, de participer au déploiement et au suivi du plan et budget de formation en s'assurant de la bonne complétude des dossiers.

Maîtrise du droit de la formation et du fonctionnement des organismes collecteurs agréés, des dispositifs d'alternance ou autres dispositifs d'accompagnement par la formation lui permettant d'être support des équipes opérationnelles dans la construction et dans le suivi des dossiers (VAE, Alternance...)

INFORMATIQUE

Outils informatiques bureautiques et spécifiques

Maîtrise l'utilisation des outils bureautiques et/ou des outils informatiques spécifiques.

Très bonne maîtrise des outils informatiques de l'entreprise permettant de participer à leur optimisation.

Expertise des outils informatiques bureautiques et/ou spécifiques, permettant la réalisation d'actions de formation et/ou la réalisation de développements.

INTERCULTURELLE

Intelligence Interculturelle

Accompagne les salariés de l'entreprise dans le cadre de détachement ou mission à l'international, les oriente et conseille sur les cultures d'accueil ou sur les modalités administratives ou fiscales locales.

Détermine les outils, formations, check-list ou processus favorisant la réussite dans l'intégration de salariés lors de mobilité internationale. Maîtrise le cadre législatif et fiscale de la mobilité internationale.

LOGIQUE

Analyse-Synthèse

Est capable d'analyser une situation, un document simple et de le qualifier ou de le retranscrire de manière claire et adaptée, voire de mener des actions ciblées.

Sait dégager et interpréter les éléments clés d'une situation au regard de son contexte ou d'un document technique, dans le but de mener des actions adaptées. Raisonne et réagit avec souplesse, analyse les données d'un problème, fait preuve de rapidité et vivacité d'esprit.

Dégage de situations multifactorielles ou documents complexes des décisions, des actions ou des processus.

MANAGEMENT

Animation de réunions

Est capable d'animer des briefs / réaliser de courtes interventions lors de réunions.

Maîtrise les techniques et règles d'animation de réunion dans tous types de situation ; peut être en position d'animation à l'extérieur de l'entreprise (formation produit chez un donneur d'ordre par ex), maîtrise l'animation de groupes de travail etc.; sait prendre le leadership d'une réunion, fixer et faire respecter les règles du jeu.

Gestion des risques

Comprend les risques inhérents à son activité qu'ils soient opérationnels, financiers, client ou juridiques. Alerte utilement sa hiérarchie en cas de risque identifié.

Est capable d'évaluer les risques pour son activité, les cartographier et hiérarchiser en déterminant leurs impacts, l'étendue des préjudices potentiels, les coûts associés. Est à même de gérer le suivi des risques et d'assurer un retour aux acteurs Internes/externes.

Leadership-Ascendance

Dynamise en permanence les équipes et les fait progresser dans un but commun; est reconnu par l'interne et l'externe comme un élément fédérateur.

Est reconnue leader et conseil incontournable par les équipes, inspire le respect de tous, est suivi dans les projets impactants, emmène et porte les équipes de façon naturelle et efficace.

PROJET

Gestion de Projet

Maîtrise parfaitement les méthodes de la gestion de projet et assume la responsabilité en cas de problème (dépassement des délais, dysfonctionnements, conflits). Est capable de gérer efficacement plusieurs projets en parallèle.

Fait preuve de leadership dans la gestion de projets, installe la confiance, valorise les projets pour permettre leur lancement.

Expert en la matière, est à même de coordonner l'avancement de multiples projets en pleine responsabilité, en manageant différentes équipes projets, en définissant les priorités, mettant sous contrôle les délais, coûts et contenus, répartissant son temps efficacement, optimisant les moyens de communication et en gérant les risques.

RELATION CLIENT

Sens de la satisfaction client interne-externe

Va au-delà de la demande du client; peut initier des actions "rebond", obtient la reconnaissance de l'interlocuteur sur l'expertise déployée et obtient le champ libre pour résoudre le problème posé. Anticipe les problématiques chainées.

Connaît les besoins des clients et en tient compte dans son action, fait preuve d'empathie, répond aux souhaits, à l'inquiétude, à l'agressivité en gardant le sourire et le calme.

RH

Développement des compétences

Est en mesure de diagnostiquer les compétences métiers à améliorer dans l'entreprise, de construire des plans d'actions ciblés et d'accompagner les mutations conjoncturelles ou organisationnelles. Identifie les potentiels.

Participe à la mise en place des circuits d'identification des potentiels, est en veille sur les mutations conjoncturelles, participe à la définition des plans stratégiques d'évolution des métiers, de formation et de développement des compétences.

Outils et méthodes pédagogiques

Très bonne maîtrise lui permettant de sélectionner les outils permettant l'optimisation de la dynamique de groupe, de la motivation et de l'efficacité de la formation; l'organisation de la progression pédagogique, établir un plan de progrès, en fonction des objectifs pédagogiques et opérationnels définis.

Maîtrise parfaitement les concepts, outils, techniques et vocabulaire du marketing permettant de participer à la définition de la stratégie marketing de l'entreprise.

TRANSVERSE

Adaptabilité - Réactivité

Est capable d'ajuster son comportement aux évolutions.

Sait ajuster son comportement aux évolutions et réagir face à des situations difficiles ou imprévues.

Autonomie-Sens des responsabilités

Sait réaliser ses actions dans un cadre fixé, gérer les délais, assumer la responsabilité de la qualité de son action et réaliser les alertes nécessaires.

A partir d'un cadre et d'objectifs généraux, est en mesure de gérer son périmètre en toute autonomie, en faisant preuve d'initiative afin de développer ledit périmètre. Sait prévenir/identifier les situations graves et réaliser les alertes adaptées.

Créativité

Est capable de faire preuve de créativité sur son périmètre.

Sait imaginer et développer des textes/visuels/autres supports notamment digitalisés pour répondre à une problématique ou un objectif donné.

Esprit d'équipe

Favorise la construction d'un bon esprit d'équipe et est facilitateur dans les échanges.

Est acteur dans la cohésion des équipes, porte des actions concrètes et récurrentes pour favoriser la bonne entente et la performance de l'équipe ou des équipes.

Maîtrise de soi et gestion du stress

Est capable de réagir de manière réfléchie et posée. Réalise sa mission en prenant le recul nécessaire face aux situations rencontrées.

Sait maîtriser ses émotions pour agir au plus juste. Met en perspective les enjeux et les situations et intervient de manière appropriée. Sait identifier les facteurs de stress et mettre en œuvre des actions de prévention sur son périmètre.

Proactivité-Force de proposition

Accompagne et encadre ses équipes dans le but de développer leur proactivité ou leur force de proposition. Valorise les prises d'initiative adaptées, impulse dans son périmètre un climat favorable au développement de la proactivité.

Est à l'initiative de manière autonome d'innovations percutantes ayant une influence forte sur la performance, la qualité de travail, ou l'ergonomie de travail... Porte ses propositions avec engagement et force de conviction.

Rigueur et gestion des priorités

Fait preuve d'une grande rigueur dans le traitement de ses actions, y compris dans les périodes de forte activité; Remet en question à intervalles réguliers son organisation ou celle de son service pour l'optimiser.

Est producteur de processus et pratiques pour améliorer l'organisation. Déploie les bonnes pratiques de l'entreprise en la matière.

Sens de l'anticipation

Observe et détecte les éléments précurseurs de changements dans son périmètre, en identifie les conséquences simples.

Mène une observation attentive du quotidien est capable d'en détacher des éléments impactant pour l'avenir, mène ou propose des plans d'actions adaptés et pertinents pour anticiper et réduire les dérives ou les risques sur son périmètre.

Sens du résultat

Connaît ses objectifs; contribue à l'atteinte des résultats par son activité.

Implique ses équipes dans l'atteinte des résultats/A un sens aigu du résultat; relaie les informations et adapte son comportement aux objectifs.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	1
RÉSUMÉ.....	3
ABSTRACT.....	6
SOMMAIRE	9
PARCOURS.....	13
INTRODUCTION	16

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE ET CADRE METHODOLOGIQUE

Introduction.....	77
Apports attendus de la thèse	80
Approche méthodologique.....	80
Pertinence et retombées de la recherche	81
Synthèse	81

CHAPITRE 2 : LES CENTRES DE CONTACT / CONDITIONS DE TRAVAIL

Introduction.....	84
Les centres de contact	86
La motivation par les jeux.....	90
Problématiques du milieu de travail	91
Conditions de travail.....	91
Résistance du téléconseiller à l'organisation du travail.....	92

CHAPITRE 3 : TERRAIN DE RECHERCHE

Le cas d'Armatis-lc.....	95
Le recrutement	96
La formation dans notre contexte	97

Le téléconseiller	97
Compétences et qualités requises.....	97
Formation/expérience.....	98
Développement professionnel.....	98
Le formateur	
Périmètre et responsabilités	100
Compétences et qualités requises.....	101
Formation/expérience.....	101
Evolution et tendances	101
Développement professionnel.....	101
Outils techniques de suivi des téléconseillers.....	103

CHAPITRE 4 : CONCEPT DE SCENARIO PEDAGOGIQUE - THEORIES DE L'APPRENTISSAGE – APPROCHES PEDAGOGIQUES

Théories éducatives et ingénierie des EIAH.....	107
Ingénierie pédagogique et théories éducatives.....	109
Théories éducatives et scénarisation	109
La formation hybride.....	110
Pourquoi la formation hybride ?	112
Nouvelles compétences pour les formateurs	114

CHAPITRE 5 : SOUTIEN A LA TACHE DE CONCEPTION - METHODES ET DES MODELES DE CONCEPTION : CROSSLEY & GREEN - INDUSTRIALISATION DE LA FORMATION

Méthodologie de Design	117
Industrialisation de la formation	119
PREMIERE ETUDE DE CAS :.....	
ANALYSE DES TACHES DES TELECONSEILLERS.....	121
DEUXIEME ETUDE DE CAS :.....	
Vers un protocole de scénarisation pour les formateurs des centres de contact	150

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE	181
GLOSSAIRE	184
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	195
ANNEXES	211
TABLE DES MATIERES	274

