Université de Lorraine

UFR SHS-Nancy

**L'évolution de l'ingénierie de formation
au regard des enjeux
de la formation professionnelle continue
et de reliance du territoire.**

**Mémoire présenté dans le cadre du Diplôme d'Université de
Responsable de Formation « Expert en gestion des parcours et
des compétences »**

THOMAS Francis

Guidant : Magali Roux

(DURF 2015)

SOMMAIRE

Introduction	6
CHAPITRE 1.	9
l'organisme de formation dans son contexte	9
1. La MFR Basinroche	9
a. Une structure de formation au cœur de son territoire.	9
b. Deux offres de formations, une pour la formation initiale et une pour la formation professionnelle continue.	9
c. Quelques repères historiques autour d'une histoire singulière	10
d. Le statut associatif pour une gestion de proximité territoriale de l'école	12
2. L'environnement économique et législatif de la formation professionnelle continue	13
a. La formation professionnelle des adultes, une nécessité pour le développement socio-économique	13
b. La loi fondatrice de la formation professionnelle continue	16
c. Un cadre législatif sans grandes évolutions pendant 30 ans	16
d. Les grandes réformes	17
e. En route vers un nouveau contexte	20
f. Une réforme globale impliquant tous les acteurs de la formation professionnelle.	21
g. Les apports de la loi du 5 mars 2014 pour les organismes de formation.	23
CHAPITRE 2.	25
L'évolution de la problématique	25
1. Le cadre d'étude	25
2. L'émergence d'un questionnement	25
3. La posture du questionnement	28
4. La problématique	29
5. Les hypothèses envisagées	30
CHAPITRE 3.	31
L'approche conceptuelle de la problématique	31
1. L'ingénierie de formation	31
a. Les piliers de son existence :	31
b. Un concept en perpétuelle « <i>voie de fabrication</i> »	32
c. Un concept qui évolue au fil des âges de la formation des adultes	32
d. Un concept qui se redéfinit au regard des évolutions socio-économiques	33
e. La notion de compétence	35
f. Les trois niveaux socioéconomiques de l'ingénierie de formation	36
g. L'impact de la loi du 5 mars 2014 sur l'ingénierie de formation	37
h. Garantir la démarche qualité	38
2. L'usage des technologies pour l'homme et leurs apports dans l'ingénierie de formation	39
a. Le concept technologie	40
b. Les technologies au service de l'homme	41
c. Brève histoire des technologies au service de la transmission des connaissances.	42

d. Les technologies de l'information et de la communication, trois concepts qui s'articulent pour les apprentissages et la transmission d'information.	44
e. Internet, une fonction de médiation	47
f. Apprendre à apprendre avec le numérique, une notion à intégrer par l'ingénierie de formation	49
g. Les technologies du numériques, un élément d'environnement d'apprentissage face au enjeux de la loi du 5 mars 2014	51
h. Comprendre les technologies du numériques sur les environnements d'apprentissage du point de vue des théories de l'apprentissage.	51
3. La professionnalisation des organisations et des hommes	54
a. Les dynamiques de professionnalisation	55
b. Les formes d'organisation de travail et la professionnalisation	56
c. Les voies de professionnalisation	57
d. La professionnalisation des activités et de l'organisation.	59
e. Typicité d'organisation du travail et voie de professionnalisation	59
CHAPITRE 4.	62
Méthodologie de l'étude	62
1. Premier acte : rupture	63
a. La question de départ	63
b. L'exploration	66
2. Deuxième acte : construction	70
a. La problématique, de la question de départ à la question d'étude	70
b. La construction du modèle d'analyse	70
3. Troisième acte : constatation	71
a. L'observation	71
b. L'analyse des informations	74
c. Les conclusions ou préconisation	75
CHAPITRE 5.	77
Présentation des résultats de la recherche	77
1. Les enjeux de la loi du 5 mars 2014 vue par les formateurs de l'organisme de formation	78
a. Le rôle et les enjeux de la FPC pour les formateurs de l'organisme de formation	78
b. La loi du 5 mars 2014 pour les formateurs de l'organisme de formation	79
2. La capacité d'évolution de l'ingénierie de formation de l'organisme de formation selon ses formateurs	83
a. Capacité de l'organisme de formation à développer l'ingénierie de formation	84
b. Moyens mis à disposition de la formation et de l'ingénierie par l'organisme de formation	88
3. Les besoins et les enjeux de reliance du territoire de l'organisme de formation d'après ses formateurs	91
a. Identification des besoins de formation du territoire	92
b. Enjeux de reliance du territoire	96
4. Les apports potentiels du numérique et de ses outils à l'ingénierie de formation et à la reliance du territoire de l'organisme de formation d'après ses formateurs	98
a. Apport du numérique et de ses outils pour l'ingénierie de formation de l'organisme de formation.	99
b. Apports du numérique et des ses outils pour les enjeux de reliance du territoire de l'organisme de formation	102
5. La professionnalisation de l'organisme de formation d'après ses formateurs	104

CHAPITRE 6.	113
Interprétation des résultats de la recherche	113
1. La fonction de médiation du numérique pour relier	114
2. L'association des fonctions de présentation, diffusion, transmission et d'échanges d'informations du numérique	114
3. La fonction de veille composée de fonctions génériques de recherche et classement d'informations au service de la professionnalisation.	116
4. Le rôle du numérique dans l'organisation du travail et les partenariats	118
5. Les outils du commerce en ligne et de web marketing pour développer l'activité économique	120
6. L'usage des TIC et des outils numériques au cœur des métiers et des activités professionnelles pour développer l'activité de FPC	122
7. Les facteurs d'évolution de l'ingénierie de formation avec le numérique et ses outils.	123
CHAPITRE 7.	128
Préconisations, perspectives et conclusion	128
1. Ce qu'apporte l'étude, ce qu'elle fait ressortir.	128
2. Quelques pistes d'amélioration.	129
3. Ce qu'elle met en perspective	130
4. Conclusion.	132
Bibliographie	133
Annexe 1 – Grille d'analyse de l'entretien exploratoire	137
Annexe 2.1 – Grille d'analyse des entretiens de recherche	138
Annexe 2.2 – Thèmes et sous thèmes identifiés des entretiens de recherche	139
Annexe 3 – Tableau d'interprétation	140
Tables des sigles et abréviations	141

INTRODUCTION

De tout temps, les technologies sont au service de l'homme pour lui permettre d'interagir avec son environnement et évoluer. L'homme évoluant, il fait évoluer les technologies et, les progrès obtenus renouvellent l'organisation de cette interaction dans l'ensemble des activités humaines. Elles font à nouveau évoluer l'homme qui fait à nouveau évoluer les technologies. Toutefois, la généralisation de ces évolutions à la société génère une inertie qui fragilise l'équilibre entre évolution technologique et évolution de l'homme.

Les métiers et les activités de travail sont au cœur de ces évolutions technologiques. Jusque vers les années 1960 l'équilibre entre les évolutions technologiques et les évolutions de l'homme semblait exister.

Les technologies du numérique ont tout changé. La loi de Moore (Figer, 2005) qui prédisait dès 1964 que le nombre de transistors intégrés sur les micro-processeurs doublerait tous les 18 mois en est un parfait indicateur. Le développement des technologies s'accélérent, et l'équilibre de l'évolution des technologies et l'évolution de l'homme pour toute la société est rompue. Les métiers évoluent, certains disparaissent, d'autres se créent générant de nouvelles activités qui demandent de nouvelles compétences techniques et technologiques. Le travail change, le rapport au travail aussi, le taylorisme n'est plus adapté, le management des organisations doit évoluer.

Parallèlement, en France jusqu'au début des années 1960, la formation professionnelle suivait l'évolution des métiers. Elle n'existait pas juridiquement et les industries qui produisaient en masse et qui avaient une organisation scientifique du travail basé sur le taylorisme s'adaptaient pour former rapidement les ouvriers à des activités simples souvent réduites à une action sur un produit.

A partir des années 1960, l'évolution des besoins des organisations en compétences techniques et technologiques nouvelles invite alors les ingénieurs à s'intéresser à la formation avec des méthodes scientifiques de résolution de problèmes pour permettre aux actifs d'accéder rapidement à un poste supérieur ou à une réorientation

professionnelle vers une activité nouvelle. La naissance du CUCES à Nancy en est l'illustration.

A partir de 1971, la formation professionnelle continue (FPC) s'installe dans le droit du travail et devient un levier pour de développement social et économique. Elle vise à adapter, former le travailleur aux situations évolutives des métiers, du travail et des activités professionnelles au regard de l'accélération des technologies.

Toutefois elle ne règle pas le problème des écarts qui grandissent. Pendant plus de 30 ans, la formation est d'abord au service de hommes et des organisations qui font évoluer les technologies en laissant de coté ceux qui en ont le plus besoin pour s'intégrer et évoluer dans leur parcours professionnel. Plusieurs études le soulignent et précisent que cadre législatif des années 1970 n'est plus adapté aux enjeux sociaux et économiques d'une économie qui se mondialise et que la formation est un des leviers majeur de développement économique et de compétitivité.

Pour répondre à ces enjeux et à cet écart, la France met en place plusieurs réformes successives du cadre législatif de la FPC pour permettre à tous les actifs de bénéficier de formation.

Aujourd'hui, le numérique est présent dans la plupart des métiers et des activités professionnelles qui évoluent avec. Les besoins en formation pour développer des compétences numériques n'ont jamais été aussi grands pour s'adapter aux conséquences de l'évolution des technologies numériques.

Comme tous les secteurs professionnels, la FPC est amenée à évoluer, d'autant plus qu'elle accompagne les actifs et les organisations dans cette évolution permanente en besoin nouveau de compétences numériques liées à l'évolution croissante et rapide des technologies du numérique.

Pour nous, les organismes de formation ne peuvent pas prendre de retard avec les technologies du numérique ou se laisser absorber par l'inertie inhérente aux évolutions technologiques.

Deux éléments viennent s'ajouter à ce constat :

Le premier est le nouveau cadre législatif créé par la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. D'après les partenaires sociaux et l'Etat c'est une évolution majeure et profonde de la FPC qui, d'après ses

détracteurs, bouleverse les modes d'organisation et de fonctionnement. « *Jamais le secteur de la formation des adultes n'a vécu dans un tel climat de tension et de contraintes.* » (Caspar P., 2011, 215). Ce qui est visible c'est qu'elle ajoute des éléments dématérialisés nécessitant d'être outillé en terme de compétences.

Le second est l'enclavement du territoire géographique où se situe cette étude et où le numérique semble pouvoir être un des leviers de son désenclavement pour son développement socio-économique.

C'est avec cette posture sur le numérique et l'observation participante d'un terrain professionnel où le numérique semble passer au second plan des préoccupations des collaborateurs chargés de développer l'ingénierie de formation que s'est formalisée la question d'étude de ce mémoire.

« En quoi le numérique peut-il contribuer à faire évoluer l'ingénierie de formation d'un organisme de formation au regard des nouveaux enjeux socio-économiques de la formation professionnelle continue et de reliance au territoire. »

L'étude sera menée autour d'une recherche de terrain pour observer les différents points que soulève cette question et tentera d'apporter à travers son analyse des pistes de réflexion pour l'évolution de l'ingénierie de formation.

Dans un premier temps, l'exploration nous amènera à définir le cadre social de cette étude en présentant l'organisme de formation et son environnement législatif suite à la loi du 5 mars 2015. Ensuite nous ferons émerger la problématique qui précède en définissant son modèle d'analyse. Afin d'apporter un éclairage théorique à l'étude, les concepts ayant trait à l'ingénierie de formation, à l'usage des technologies pour l'homme et à leurs apports dans l'ingénierie de formation et de la professionnalisation des organisations et des hommes seront définis. Après avoir présenté la méthodologie de l'étude nous présenterons les résultats de la recherche pour l'analyser et l'interpréter au regard des concepts théoriques et du modèle d'analyse. Nous terminerons par la mise en perspective de la question d'étude et des préconisations au sujet de la professionnalisation des organismes de formation de leurs activités et de ses collaborateurs et de la veille technologique comme outil de professionnalisation.

Chapitre 1.

L'ORGANISME DE FORMATION DANS SON CONTEXTE

1. LA MFR BASINROCHE

a. Une structure de formation au cœur de son territoire.

La Maison Familiale Rurale (MFR) Basinroche est un établissement privé d'enseignement agricole et un centre de formation professionnelle.

Elle a vu le jour en 1955 pour répondre aux besoins spécifiques d'éducation et de formation professionnelle des ruraux de son territoire dans le sillage du développement national du mouvement des Maisons Familiales Rurales.

Sa position géographique, à l'Est des Vosges sur la commune de Saulxures sur Moselotte¹ la place aujourd'hui au cœur des activités touristiques du massif vosgien.

C'est une petite structure qui a une capacité d'accueil en interne pour la formation initiale de cent cinquante élèves par an, auquel s'ajoutent les apprenants de la formation professionnelle continue.

Elle propose des formations professionnelles initiales et continues en interne dans ses locaux et en externe chez des structures clientes. D'après les enquêtes sur les besoins en main d'œuvre « BMO 2015 Lorraine »², celles-ci répondent aux besoins d'emploi et de croissance économique de son territoire géographique sur les secteurs du tourisme, de l'hôtellerie-restauration, de l'agriculture de montagne et des services aux personnes.

b. Deux offres de formations, une pour la formation initiale et une pour la formation professionnelle continue.

Ses offres de formation s'adresse à trois types de publics. Pour 2014/2015 elle s'articule autour :

¹ Commune d'une population de 2732 habitants (INSEE 2012), chef-lieu d'un canton de l'arrondissement d'Epinal, situé dans la vallée de la Moselotte entre Remiremont et la Bresse à l'est du département des Vosges.

² Pôle Emploi – Le marché du travail lorrain : http://www.statemploi-lorraine.com/ftp/000073/perso/BMO/enquete_bmo.pdf (page consultée le 21/07/2015)

D'un public de jeunes apprenants sous statut scolaire qui représente plus de la moitié de son activité de formation (4^{ème}, 3^{ème} agricole, DIMA³ métiers de bouche, Bac professionnel services aux personnes et aux territoires).

D'un public de jeunes apprenants en apprentissage en tant qu'antenne du Centre de formation d'apprenti (CFA) des MFR de Lorraine pour un quart de son activité (CAP Restaurant et CAP cuisine).

D'un public d'adultes en formation professionnelle continue (CAP petite enfance, certification BEPA services aux personnes, Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur, PSC1 formation au premier secours, SST sauveteur secouriste du travail, Atelier cuisine pour l'Institut médico-éducatif de Saint-Amé).

Les deux premiers publics répondent à l'offre de formation initiale, le dernier répond à l'offre de formation professionnelle continue. Cette dernière activité est l'objet de cette étude. Le terme activité est entendue ici comme : L' « Action de quelqu'un, d'une entreprise, d'un pays dans un domaine défini » (Larousse, 2015)⁴.

c. Quelques repères historiques autour d'une histoire singulière

Pour comprendre ce qu'est une MFR, son positionnement sur ses activités de formations, ses publics bénéficiaires et son implication sur le territoire local notamment dans le contexte de la formation professionnelle continue des adultes, il me semble important de se rapporter à l'histoire de son mouvement et à son évolution.

Au départ un courant de pensée

A la fin du XIX^e, un courant de pensée progressiste a imprégné fortement le monde agricole. On y trouvait à la fois les idées de démocraties sociales d'inspiration chrétienne du Mouvement du Sillon créé par Marc Sangnier et celles de la défense des intérêts professionnels de l'agriculture française des militants du Secrétariat Central d'Initiatives Rurale⁵ (SCIR). Tous ont l'ambition d'organiser le monde agricole.

³ Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance - (info sur <http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/F232.xhtml>).

⁴ Larousse.fr – web site : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/activité/947> (page consultée le 22/07/2015).

⁵ Le Syndicat Central d'Initiatives Rurales a été institué en 1920. Il aura une action importante dans le milieu rurale jusqu'après la guerre de 1945. Il contribua, entre autres, à mettre en place les chambres d'agriculture et les Maisons Familiales Rurales.

Une initiative locale

Selon Chartier⁶ (1985, 23), en 1937 à Lauzun dans le Lot-et-Garonne, des syndicalistes locaux représentant du SCIR, des parents d'adolescents ruraux et un curé de campagne Pierre-Joseph GRANEREAU engagé dans le syndicalisme agricole depuis 1918 et influencé par l'action de Marc Sangnier⁷ constataient que l'enseignement traditionnel ne formait pas d'agriculteurs mais poussait plutôt les jeunes ruraux à abandonner trop tôt leurs études ou à partir vers la ville. Pour y remédier ils ont créé la première « Maison Familiale Rurale d'éducation et d'orientation ». Ils se sont inspirés alors du mouvement de Sillon qui donnait l'idée d'une école qui permette à tout un milieu rural de se prendre en charge et former des agriculteurs en s'appuyant sur les valeurs encore actuelles des MFR, responsabilité collective et citoyenne, entraide, solidarité, éducation populaire.

Une forme particulière d'enseignement, l'alternance.

Cette école avait la particularité de se distinguer de toutes autres formes d'enseignements en installant dès le départ une pédagogie particulière basée sur la formation en alternance qui permettait aux futurs jeunes agriculteurs de se former à la fois à la MFR et à la fois en situations professionnelles sur les exploitations agricoles.

D'après Mauduit-Corbon & Martini (1999, 13) « Une formation en alternance se caractérise par un projet pédagogique global reposant sur des procédures organisationnelles permettant d'articuler l'action des deux pôles formateurs que sont l'entreprise et l'établissement de formation ».

C'est ainsi qu'ils adoptèrent les trois grands principes fondamentaux qui définissent encore aujourd'hui les MFR :

La responsabilité des parents dans l'éducation de leurs enfants.

Le système pédagogique de l'alternance.

Le développement du milieu local.

Les MFR en France et à travers le monde.

Le mouvement a rapidement pris de l'ampleur. Tout au long du XX^e siècle, d'autres établissements du même type ouvriront leurs portes un peu partout en France puis dans le monde entier en conservant leur propre autonomie. On compte aujourd'hui sur le

⁶ Daniel CHARTIER, ingénieur, docteur en sciences humaines sociales du développement, premier directeur du centre national pédagogique des Maisons Familiales Rurales.

⁷ Marc Sangnier (1873 – 1950), journaliste et homme politique français, est le fondateur du mouvement du Sillon.

territoire français 430 établissements de formation sous statut associatif (loi 1901), 71 associations fédératives départementales ou régionales, un centre national pédagogique et une union nationale (Chiffres de 2015 - <http://www.mfr.asso.fr>).

d. Le statut associatif pour une gestion de proximité territoriale de l'école

Les premières MFR ont été créées sous statut syndical. En 1941, l'interdiction de la pluralité syndicale conduit les MFR à quitter ce statut pour adopter comme base juridique l'association loi 1901. La gestion de l'école est confiée aux parents des jeunes ruraux bénéficiaires de la formation pour assurer le développement du milieu local.

Cette forme juridique a été choisie, par le mouvement des MFR pour maintenir leur autonomie et leur indépendance vis à vis de l'Etat, de l'Eglise et des syndicats professionnels agricoles en prenant appui sur la responsabilité et l'implication des familles et des partenaires des territoires d'implantation.

L'association est statutairement engagée dans le développement durable de son territoire à travers toute activité à caractère éducatif, social et familial permettant de le faire vivre.

Une adhésion à la fédération départementale et à l'Union nationale

Les statuts précisent que l'association adhère à la fédération départementale des MFR des Vosges ainsi qu'à l'Union nationale des MFR, ce qui l'engage à se conformer aux normes et aux stratégies établies collectivement par celles-ci.

Des membres actifs et bénévoles pour décider.

L'association est administrée par un conseil d'administration élu et renouvelé chaque année par ses membres actifs bénévoles (parents et anciens parents d'élèves, personnes physiques représentatives du territoire d'implantation, maîtres de stages ou d'apprentissage agréés par l'association) à l'occasion de l'assemblée générale. Ce conseil désigne un bureau opérationnel composé en moyenne de sept personnes comprenant au minimum un président, un trésorier et une secrétaire. Il assure la gestion matérielle, financière et morale de la MFR et gère les ressources humaines. Il délègue une partie du fonctionnement de la MFR au directeur salarié de l'association tout en gardant la responsabilité juridique.

Des équipes fonctionnelles salariées de l'association

Pour accueillir et encadrer ses apprenants, l'équipe de la MFR Basinroche se compose :

D'un Directeur : il met en pratique les stratégies, orientations et décisions du conseil d'administration. Il est chargé d'organiser l'ingénierie de formation, de gérer le fonctionnement de la MFR au quotidien et d'animer les équipes pédagogique, éducative et fonctionnelle. Il est le relais et le garant entre la MFR Basinroche, la fédération départementale et l'union nationale des MFR sur le respect des normes et les stratégies à mettre en place.

D'une secrétaire assistante de formation qui assiste le directeur dans ses missions au quotidien et est chargé de l'accueil des différents publics de l'établissement.

D'un comptable.

D'une équipe pédagogique interne de dix formateurs qui développe l'ingénierie pédagogique et anime les formations. Cinq interviennent à la fois en formation initiale et en formation continue, les cinq autres uniquement en formation initiale. De plus chaque formateur est responsable au moins d'un des dispositifs de formation de la MFR. Cette équipe est complétée par quelques intervenants vacataires

De deux éducateurs / animateurs / surveillants d'internats.

De personnes de services (cuisinier, personnels et techniciens d'entretien).

Une utilisation optimisée des locaux

En complément à son activité de formation, et comme beaucoup d'autres Maisons Familiales, la MFR Basinroche pratique la gestion libre. Elle possède en tant qu'ancienne « Maison Familiale de vacances » des locaux spécifiques (ex : gîtes pour l'accueil de groupe, etc.) qu'elle met en location avec une partie de ses locaux communs. Cette activité se fait essentiellement pendant les week-ends et les vacances scolaires.

2. L'ENVIRONNEMENT ECONOMIQUE ET LEGISLATIF DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE

a. La formation professionnelle des adultes, une nécessité pour le développement socio-économique

Quelques repères historiques

En citant Forquin, « *Des origines anciennes de la notion d'éducation permanente ont été exhumées par les historiens, depuis les commentaires du Coran jusqu'à Condorcet (en 1792 : l'instruction ne doit pas abandonner les individus au moment où ils sortent de l'école) en passant par Socrate, Comenius, Lao-Tseu* » (Carré P, 2006, 42), Carré P. parle de « *préhistoire de la formation* » continue et constate de ses recherches sur le sujet que le vocabulaire anglophone de l'éducation utilise dès 1920, le terme *lifelong learning* (éducation tout au long de la vie).

En 1794, à l'aube de la révolution industrielle, l'Abbé Grégoire⁸ fonde le Conservatoire National des Arts et des métiers (CNAM) avec pour objectifs « *perfectionner l'industrie nationale et éclairer l'ignorance qui ne connaît pas et la pauvreté qui n'a pas les moyens de connaître* » (Abbé Grégoire, 1994), en le vouant déjà à la notion de formation tout au long de la vie et d'émancipation du citoyen de la religion et des politiques.

En 1919, la loi Astier relative à l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial institue pour les ouvriers des cours de perfectionnement.

Une fonction de développement rapide des compétences techniques des ouvriers

La crise économique des années 1930 conduit les gouvernements à mettre en place des programmes de grands travaux et confie en 1935 au ministère du travail la mission de favoriser la création de centre de formation professionnelle accéléré (F.P.A) pour les travailleurs adultes en chômage et appliquant des méthodes spécifiques de formation (38).

Finalement, sous la pression d'une guerre imminente, « *Les premières créations de centres de formation professionnelle accélérée ont concerné l'industrie métallurgique et les usines d'armement notamment l'industrie aéronautique* » (Fournier P, 2000, 38).

A la fin de la seconde guerre mondiale, pour couvrir ses besoins urgent de reconstruction du pays, la France va créer en 1949, l'Association Nationale Interprofessionnelle pour la Formation Rationnelle de la Main-d'Œuvre (AFPA⁹ d'aujourd'hui), pour former rapidement les adultes sur les métiers des secteurs du bâtiment et de la métallurgie.

Une fonction de promotion sociale et professionnelle

⁸ Henri Jean-Baptiste Grégoire (1750 – 1831), également appelé l'abbé Grégoire, prêtre catholique et homme politique français, est l'une des principales figures emblématiques de la Révolution française.

⁹ Association pour la Formation Professionnelle des Adultes.

A la même époque, Palazzeschi Y. et d'autres auteurs, s'accordent à dire qu'en France pour la formation des adultes, la notion d'éducation permanente inscrite dans une sociologie d'éducation culturelle et populaire par Damazedier J.¹⁰ cohabite avec la notion de formation continue issue de la formation de la main-d'œuvre dans les entreprises et qui renvoie au travail, à l'emploi et à l'économie.

En 1959, Michel Debré¹¹ alors Premier ministre fit voter la loi relative à diverses dispositions tendant à la promotion sociale conduisant à « *permettre la promotion du travail* »¹², en mettant « *à disposition des travailleurs des moyens de formations et de perfectionnement propres à faciliter leur accès à un poste supérieur ou leur réorientation vers une activité nouvelle* » (ibid). Ceci marque l'émergence de la notion de formation continue.

Palazzeschi Y. note d'ailleurs sur la fin des années 1960, « *La pré-éminence progressive du modèle de la sphère du travail sur le modèle de la sphère éducative et culturelle* » (Hedoux J, Palazzeschi Y., 1999, 155) pour se traduire dans le champ de la formation comme « *l'emprise et la structuration des rapports sociaux et des conceptions du travail selon les exigences, plus ou moins tempérées, des approches néo-libérales saisies dans leurs traductions idéologiques, politiques, économiques* » (ibid) ou « *l'économie prend le devant de la scène de la formation postscolaire* » (ibid).

Une vision humaniste

Une autre vision plus humaniste de la formation des adultes marque l'époque. C'est celle du Centre universitaire de coopération économique et sociale (CUCES), qui, à l'initiative de Schwartz B.¹³, situe la formation des adultes à la fois du côté du savoir avec une volonté de promotion sociale et du côté de l'action par « *la volonté de mettre la formation au*

¹⁰ Joffre Dumazedier (1915 – 2002) est considéré comme un sociologue français éminent du loisir et de l'auto-formation.

¹¹ Michel Debré (1912 – 1996) est un homme d'état français qui a joué un rôle moteur dans la politique de la formation permanente et dans l'élaboration de sa législation en s'appuyant notamment sur l'action de Bertrand Schwartz.

¹² Legifrance.gouv.fr – web site :

http://legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19590806&numTexte=&pageDebut=07828&pageFin= (page consulté le 22/07/2015).

¹³ Bertrand Schwartz née en 1919, est un ancien élève de l'École polytechnique (X 1939) et ingénieur au corps des Mines. Il a été professeur à l'École des mines de Nancy en 1948, puis en devenir ensuite le directeur (1957-1966). En 1960, il devient directeur du CUCES de Nancy puis impulse en 1963 la création de l'INFA, Institut national pour la formation des adultes. Il est ensuite délégué interministériel à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en difficulté de 1983 à 1985, et nommé membre du Conseil économique et social en 1985. Il est l'organisateur de la mission «Nouvelles qualifications» et il a créé et présidé l'association «Moderniser sans exclure».

service des personnes et des entreprises, en la concevant à partir de besoins réels, explicites ou implicites, plutôt que comme la matérialisation d'une prescription à priori ». (Caspar P., 8).

b. La loi fondatrice de la formation professionnelle continue

La suite des mouvements de 1968 de contestation politique, sociale et culturelle avec les accords de Grenelle amène les partenaires sociaux (syndicats des salariés et organisations professionnelles) à engager des négociations qui aboutissent à la signature de l'Accord national interprofessionnel (ANI) du « 9 juillet 1970 sur la formation et le perfectionnement professionnel ». Les décisions de cet accord seront mises en forme dans « la loi du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente »¹⁴. Cette loi instaure les fondements de la formation professionnelle continue (FPC) et la fait entrer dans le droit du travail. Les innovations essentielles de la loi sont la reconnaissance du droit à la formation sur le temps de travail pour tous les salariés ainsi que l'obligation de participation des employeurs au financement de la FPC. Elle légitimise les partenaires sociaux à administrer le dispositif de formation continue ; elle crée le congé individuel de formation (CIF) ; elle amène à l'installation d'un marché de la formation (d'offres et de demandes).

c. Un cadre législatif sans grandes évolutions pendant 30 ans

Cette loi et ses évolutions successives pour tenter de s'adapter aux besoins sociaux-économiques vont régir pendant plus de 30 ans, les principes de la formation professionnelle des adultes passant « *d'une culture ambiguë de la scolarisation modernisée des adultes à une culture gestionnaire dure de l'investissement-formation, puis à une logique de l'intégration formation-travail par la compétence* » (Carré P, 2005, 45).

Avec les chocs pétroliers des années 1970, la formation professionnelle des adultes a principalement une fonction économique visant à développer la performance des entreprises et prend avec le soutien de l'Etat une fonction sociale visant à développer l'emploi pour reconvertir ses bassins industriels.

¹⁴ Legifrance.gouv.fr - Web site : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068411&dateTexte=20110411> (page consultée le 22/07/2015).

Les années 1980 voient la montée du chômage qui touche particulièrement les jeunes (16-25 ans). Après la remise en 1981 du rapport¹⁵ de Bertrand Schwartz à Pierre Mauroy alors Premier ministre, l'Etat met la formation au service des jeunes et de leur employabilité.

Comme le note Carré P, les années 1990 sont marquées par. « *L'explosion de la problématique de la compétence comme potentiel de résolution de problème en situation* » (Carré P, 2005, 44), marquant un ensemble d'attitudes et d'engagements de l'individu dans le travail. Il s'agit maintenant « *d'intégrer le dispositif de formation dans la vie de l'entreprise et l'adapter sur mesure à son besoin* » (Ardouin T, 2010, 16) afin de faire preuve de compétitivité, d'évolution d'activité et d'adaptabilité dans un marché fortement concurrentiel.

Pour marquer l'évolution de 30 ans, Carré cite Dubar qui écrit en 1999 « *au tryptique promotion sociale / qualification / diplôme caractéristique des années 1960-70, se substitue progressivement, dans les années 1990, la trilogie formation tout au long de la vie / pluri-compétence / employabilité caractéristique du nouveau modèle libéral* » (Carré P, 2005, 45).

Jusque là, les organismes de formations évoluent pour s'adapter aux besoins avec une certaines libertés s'appuyant sur un cadre législatif vieillissant et peu contraignant.

d. Les grandes réformes

En 1999, le rapport Péry¹⁶ pointe les faiblesses du dispositif vieillissant de formation professionnelle des adultes reposant sur le cadre de la loi de 1971. Il fait clairement ressortir les inégalités d'accès à la formation professionnelle qui laisse de côté les individus les plus faibles. Il montre l'inefficacité d'un système de formation pour une société mondialisée en profonde transformations économiques, sociales et technologiques qui doit répondre aux besoins de formations individuelles nécessaires ou chaque citoyen peut-être amené avec les métiers qui se meurent, ceux qui évoluent rapidement et ceux qui se créent, à changer plusieurs fois d'orientation et de métier dans son parcours professionnel.

¹⁵ SCHWARTZ Bertrand. (1981). *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Rapport au premier ministre*. Paris : La documentation Française.

¹⁶ Péry N. (Mars 1999). « La formation professionnelle. Diagnostics, défis et enjeux », Paris : Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle. Web site : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994000390.pdf> (page consultée le 22/07/2015).

Ceci amorce, pour les années qui suivent, une série de réformes en profondeur de la formation professionnelle en suivant dans un premier temps, les préconisations du rapport pour mettre en place les dispositifs et outils nécessaires et en s'appuyant aussi sur les orientations politiques stratégiques européennes de la formation professionnelle, que l'Europe considère comme un facteur économique de croissance et de compétitivité internationale (Stratégie Européenne pour l'emploi en 1997 – Stratégie de Lisbonne en mars 2000 revisitée en 2006 – Stratégie Europe 2020 en juin 2010).

La loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002¹⁷ amorce les premiers signes de ces réformes. La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) en est un exemple.

L'ANI du 20 septembre 2003 consolidé par l'ANI du 5 décembre 2003 et entérinée par « la loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social »¹⁸ met en place le Droit individuel à la formation (DIF), une période de professionnalisation ouverte à certaines catégories de salariés pour obtenir une qualification ou participer à une action de professionnalisation, le contrat de professionnalisation, création du passeport formation propriété du salarié, évolution du plan de formation qui doit distinguer trois types d'actions de formation « *actions d'adaptation au poste de travail* », « *actions liés à l'évolution des emplois ou participant au maintien dans l'emploi* », « *action de développement des compétences* » (ibid) et d'autres mesures qui vont dans le sens de l'esprit de la loi.

Cette loi est vite remise en cause d'abord en 2006 par un rapport¹⁹ de Cahuc P. et Zylberberg A., « *qui dénoncent un système inéquitable qui bénéficie essentiellement aux salariés les mieux formés et qui offre peu de véritable perspective de promotion sociale* » (CARIFOREF pays de Loire, 2014, 5) puis en 2007 par le « rapport d'information fait au Sénat au nom de la mission commune d'information sur le fonctionnement des dispositifs de formation

¹⁷ Legifrance.gouv.fr – Web site :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000408905&categorieLien=id> (page consultée le 22/07/2015).

¹⁸ Legifrance.gouv.fr – Web site :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000613810&categorieLien=id> (page consultée le 22/07/2015).

¹⁹ Cahuc P., Zylberberg G. (2006). La formation professionnelle des adultes : un système à la dérive. Paris : Centre d'Observation Economique de la CCIP. Web site du CARIF-OREF DES PAYS DE LA LOIRE :

http://www.orientation-paysdelaloire.fr/mediatheque/doc_num.php?explnum_id=23899 (page consultée le 22/07/2015).

professionnelle »²⁰, par Bernard SEILLIER qui décrit « *un système marqué par la complexité, le cloisonnement et les corporatismes* » (CARIFOREF pays de Loire, 2014, 5).

Afin de renforcer les actions initiées au début des années 2000, un processus de négociation avec les partenaires sociaux est mis en place par le gouvernement dans une démarche globale de sécurisation des parcours professionnels et de modernisation du marché du travail. Les négociations aboutissent le 7 janvier 2009 à un « accord national interprofessionnel sur le développement de la formation tout au long de la vie professionnelle, la professionnalisation et la sécurisation des parcours professionnel » concrétisé par « la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie »²¹ fixant comme objectifs la flexisécurité au service de l'employabilité avec comme principaux leviers d'action :

Mieux orienter les fonds de la formation professionnelle vers ceux qui en ont le plus besoin avec la création d'un fond paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP).

Développer la formation dans les petites et moyennes entreprises (PME) en simplifiant et en améliorant les outils de formation.

Insérer les jeunes sur le marché du travail notamment avec les contrats en alternance.

Améliorer transparence des circuits de financement pour les rendre plus efficaces et mieux évaluer les politiques de formation professionnelle.

Simplifier, mieux informer, mieux orienter et accompagner les salariés et les demandeurs d'emploi en faisant de l'orientation professionnelle une mission de service public et en créant le Service Public de l'Orientation (SPO).

Renforcer la coordination des acteurs, au niveau national et régional par la contractualisation État-Régions des Plans régionaux de développement des formations (PRDF) et le rôle du Conseil national de formation professionnelle tout au long de la vie (CNFPTLV).

Poursuivre et renforcer les dispositifs : pour le CIF en l'ouvrant au contrat de travail à durée déterminée (CDD) et en le rendant accessible hors temps de travail sans

²⁰ Sénat - Web site : <http://www.senat.fr/notice-rapport/2006/r06-365-2-notice.html> (page consultée le 22/07/2015).

²¹ Légifrance.gouv.fr : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000021312490> (page consultée le 22/07/2015).

l'accord de l'employeur, pour la VAE en créant un congé spécifique pour la participation au jury, pour le DIF avec la portabilité et pour le contrat de professionnalisation ou la période de professionnalisation en l'élargissant au public en difficulté d'insertion.

e. En route vers un nouveau contexte

En 2011, un rapport d'information de l'Assemblée nationale²² dresse un premier bilan de la mise en application de la loi de 2009 qui montre un faible déploiement des réformes sur le terrain puis un rapport du Conseil économique, social et environnemental²³ (CESE) met en évidence les forces et les faiblesses du système français de formation professionnelle et définit des objectifs prioritaires pour le rendre plus efficace. Ces études et d'autres études non citées ici démontrent que malgré les réformes importantes de 2004 et de 2009, les tendances restent.

En juillet 2012, le gouvernement lance une grande conférence sociale de concertation entre l'état, les partenaires sociaux et les collectivités territoriales autour du thème de l'emploi, puis une seconde en juin 2013. Il en ressortira entre autre, le document d'orientation²⁴ fixant le cadre de la prochaine négociation nationale interprofessionnelle entre les partenaires sociaux sur la formation professionnelle sur les trois thèmes suivants :

Sécuriser les parcours professionnels en déployant le compte personnel de formation et en améliorant l'accès à la formation et en particulier de ceux qui en ont le plus besoin,

Faire de la formation professionnelle un investissement de compétitivité au sein de l'entreprise,

Contribuer à une gouvernance des politiques de formation professionnelle plus simple et plus efficace.

Celle-ci aboutit à l'ANI du 25 décembre 2013 relatif à la formation professionnelle.

²² Assemblée Nationale – Web site : <http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i3208.asp> (page consultée le 22/07/2015)

²³ CESE (12 2011). « 40 ans de formation professionnelle : Bilan et perspectives ». Paris : Journal officiel
Web site : <http://www.lecese.fr/travaux-publies/40-ans-de-formation-professionnelle-bilan-et-perspectives> (page consultée le 22/07/2015).

²⁴ CARIF-OREF des pays de Loire - Web site : http://www.cdr-copdl.fr/index.php?lvl=notice_display&id=37587#.VbFVSWAgg1y (page consultée le 22/07/2015).

f. Une réforme globale impliquant tous les acteurs de la formation professionnelle.

Cette ANI est contractualisée par la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

Comme le souligne le gouvernement, c'est une « *réforme globale* » (Ministère du travail, 2014, 10) qui touche tous les acteurs de la formation professionnelle bouleversant leurs modes de fonctionnements, leurs objectifs, leurs champs d'actions, leurs partenariats et leurs objectifs socio-économiques ou « *Tous les champs de la formation sont pris en charge : des savoirs de base aux savoirs de pointe, de la sécurisation des parcours à la simplification des démarches, de l'envie de se former au contrôle de la formation, de la formation des plus fragiles à la montée générale des compétences* » (ibid).

La loi met en place le Service Public Régional de l'Orientation²⁵ (SPRO) en lui donnant deux grands objectifs, mieux articuler les actions entre les différents acteurs de l'orientation, de la formation professionnelle et de l'emploi, renforcer la compétence des régions en matière de formation professionnelle, d'apprentissage et de prise en charge des jeunes sortant du système de formation initiale sans diplôme ni qualification.

Cette loi recentre aussi l'individu au cœur du dispositif de la formation professionnelle continue et l'incite à devenir pleinement acteur de son parcours et son évolution professionnelle.

Les axes clés de la loi visent à :

- Orienter les fonds de la formation vers ceux qui en ont le plus besoin (demandeurs d'emploi, salariés non qualifiés, salariés des TPE/PME, salariés confrontés à des mutations économiques ;
- Sécuriser les parcours professionnels des salariés ;
- Faire de la formation un levier de compétitivité pour l'ensemble des entreprises ;
- Simplifier et améliorer la gouvernance des politiques de formation professionnelle.

²⁵ Association des régions de France – web site : <http://www.arf.asso.fr/wp-content/uploads/2014/09/SPRO-1.pdf> (page consultée le 30/08/2015)

Concrètement, l'accès à la qualification est réaffirmé avec une orientation des fonds de la formation vers ceux qui en ont le plus besoin et vise la sécurisation des parcours professionnels.

A ce jour 38 décrets et arrêtés²⁶ viennent préciser, le cadre, les points de développement et de déploiement sur le terrain et les outils mis à disposition. Certains impactent directement les organismes de formation :

Le DIF est remplacé par le Compte Personnel de Formation (CPF). Il est attaché à la personne pendant toute sa vie professionnelle et permet d'ouvrir et de capitaliser des droits à la formation. Au regard du CPF, des listes de formations qualifiantes ou certifiantes qui relèvent d'un cahier des charges en précise les modalités d'éligibilité sont négociées avec les partenaires sociaux. Il en existe trois :

La liste nationale interprofessionnelle établie par le COPANEF (salariés et demandeurs d'emplois)

Les listes régionales, en cours d'élaboration, établies par les COPAREF (salariés et demandeurs d'emploi)

Les listes des branches professionnelles établies par la Commission Paritaire Nationale de l'Emploi des branches (CPNE) (salariés).

Le Conseil en Evolution Professionnelle (CEP), gratuit et accessible à tous les actifs est créé afin d'accompagner chaque individu librement dans l'évolution de son parcours professionnel.

Le Passeport Orientation Formation Compétences (POFC) se met en place.

Les conditions de mise en œuvre de la formation à distance évoluent.

Le socle de connaissances et de compétences professionnelles éligible au CPF, amenant à une certification qui facilite la mobilité professionnelle et la transférabilité des compétences est mis en place.

La qualité des actions de formation professionnelle continue est encadrée par la loi et confiée aux organismes financeurs publics et paritaires (OPCA, OPACIF, Fongecif, Régions, Etat, Pôle Emploi, Agefiph) de s'assurer, à compter du 1^{er} janvier 2017, lorsqu'ils financeront une action de formation, de la capacité des organismes de formation à réaliser

²⁶ Loi-formation : Décret et arrêtés – Web site : <http://www.loi-formation.fr/spip.php?page=decret> (page consultée le 22/07/2015)

une prestation de qualité (Décret n° 2015-790 du 30 juin 2015 relatif à la qualité des actions de la formation professionnelle continue)²⁷

Le rôle des OPCA évolue également vers une proposition d'offre de service aux entreprises et aux organismes de formation.

Les organismes de formations doivent permettre de développer l'accès à la VAE.

D'autres mesures allant dans le sens de la loi complètent cette liste non exhaustives des apports de la loi du 5 mars 2014, marquant de fait une véritable rupture avec la loi fondatrice de la formation professionnelle continue du 16 juillet 1971.

g. Les apports de la loi du 5 mars 2014 pour les organismes de formation.

Le monde de la formation professionnelle des adultes comme la Fédération de la Formation Professionnelle (FFP)²⁸ et le gouvernement s'accordent majoritairement à reconnaître que « dans une économie de la connaissance globalisée, qui est marquée par la création continue de nouveaux métiers, de nouveaux modes de consommation, de nouvelles organisations de travail et par l'accélération de l'obsolescence des compétences, la formation professionnelle continue apparaît comme un enjeu stratégique pour les individus (demandeurs d'emploi, jeunes ou seniors, salariés du secteur public ou privé), mais aussi pour les entreprises et les territoires » (FFP, 2014, 4) et constitue un facteur durable et essentiel, d'innovation, de compétitivité, de croissance et d'emploi.

La FFP souligne que « les mutations propres au secteur de la formation, liées à l'évolution des besoins et des technologies, imposent aux acteurs d'adapter et d'innover » (id, 16). La loi et les enjeux sociétaux contribuant à transformer profondément le secteur et les métiers de la formation professionnelle continue.

Afin de répondre aux enjeux de la loi du 5 mars 2014 qui fait évoluer la demande de formation vers plus d'individualisation, la FFP souligne que les organismes de formation auront entre autre :

A proposer une offre de formation qui puisse « s'adapter aux pratiques des entreprises clientes, aux besoins des individus et offrir plus d'instantanéité, de nomadisme et de modularisation » (ibid),

A « Construire une offre multimodale qui dépasse le modèle du cours magistral » (ibid),

²⁷ Legifrance.gouv.fr – Web site : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030820633&categorieLien=id> (page consultée le 24/07/2015).

²⁸ La FFP est un syndicat professionnel, membre du MEDEF et de la CGPME qui représente les organismes privés de Formation dans les négociations avec les Pouvoirs Publics - Web site : <http://www.ffp.org> (page consultée le 24/07/2015)

A « passer par un effort d'évaluation et de transparence sur le contenu des formations, leurs objectifs, leur méthodologie, l'accompagnement personnalisé et le suivi des formés et la valeur ajoutée des actions de formations qu'ils proposent » (ibid) en investissant par exemple sur une signalisation de la qualité. A élargir leurs activités aux rôles d'intermédiation en amont et en aval de la formation en développant une ingénierie de parcours. En 2011, Caspar P, parle de « nouvelles missions pour les formateurs et les organismes de formation » (Caspar, 2011, 221) qui « suppose d'intégrer à part entière dans les responsabilités des formateurs des activités en amont, accueil, orientation, bilan, élaboration de projets, et en aval transfert de compétences en situation de travail, reconnaissance et validation des acquis, attribution des certifications et des diplômes lorsque c'est possible ... » (ibid).

A rendre éligible leur offre de formation au CPF s'ils souhaitent se positionner sur ce marché ou se faire labéliser sur les formations qui sont inscrites sur les listes.

Peuvent-ils le faire, sauront-ils le faire ? Comme beaucoup d'acteurs de la formation professionnelle des adultes, le besoin de professionnalisation des organismes de formations semblent en être un des leviers majeurs.

Chapitre 2.

L'EVOLUTION DE LA PROBLEMATIQUE

1. LE CADRE D'ETUDE

Dans le cadre de la préparation au Diplôme d'Université de Responsable de Formation, mon stage professionnel c'est déroulé aux côtés du directeur de la MFR Basinroche.

Mes missions ont été de le seconder dans ses activités sur les aspects de la conduite d'un centre de formation MFR (managériaux, financier, humains), de participer à des moments forts de la structure et de mettre au profit de l'organisation et de son équipe fonctionnelle, mes compétences en informatique parce qu'elles manquaient fortement sur la structure depuis un certain temps.

Sur ce point il s'agissait d'assurer la maintenance du parc informatique ; d'organiser et d'accompagner les formateurs à la mutualisation de leurs ressources pédagogiques par les technologies du numérique ; d'administrer le site web et le blog de la structure ; d'assurer au quotidien la présence de l'organisme de formation sur les réseaux sociaux et d'accompagner l'équipe fonctionnelle à développer les compétences numériques suffisantes au regard des besoins de la structure.

2. L'EMERGENCE D'UN QUESTIONNEMENT

Une utilisation faible du numérique dans l'environnement d'apprentissage

L'observation d'activités liées à l'utilisation du numérique pose question.

Dans un premier temps, l'observation met en avant une faible utilisation du numérique par les formateurs de la MFR Basinroche pour les apprentissages au regard de mes propres pratiques du numérique en tant que formateur.

Dans un second temps, une majorité d'élèves présentent un écart important entre leurs compétences réelles et les compétences attendues dans le référentiel du brevet informatique et internet (B2i) des école-collège-lycée et CFA (décembre 2011)²⁹.

Une publication du Groupe CGI³⁰ « Livre Blanc : Le numérique, une chance à saisir pour la France »³¹ qui rassemble quatre études récentes pour lesquelles il s'est associé à quatre Grandes Ecoles pour les réaliser (CentraleSupélec, Paris-Dauphine, ECE Paris et Télécom Ecole de Management), indique qu'actuellement, 90 % des salariés en France sont impactés au quotidien par le numérique et ses usages.

A une époque où le numérique et ses applications semblent faire partie du quotidien de chaque citoyen, ces premières observations posent question, à la fois sur les conséquences sur les apprentissages et sur la capacité des apprenants à s'approprier et à utiliser en autonomie le numérique en dehors de l'environnement de formation, pour leurs apprentissages formels, informels, leur vie sociale et sociétale, leur activité professionnelle et leur évolution professionnelle.

La capacité d'un organisme de formation à favoriser et accompagner l'apprentissage des Technologies d'Information et de communication (TIC) paraît essentielle dans l'évolution professionnelle et personnelle des salariés face à l'utilisation croissante du numérique dans le quotidien de chacun et aux enjeux clés de la loi du 5 mars 2014.

Pour préciser, la notion de capacité détermine ici « *la possibilité de réussite dans l'exécution d'une tâche* » (Sorel M., Wittorski R., 2005, 189) et dans le même ordre d'idée, « *qu'il s'agit d'une disposition à agir relativement transversale, au sens où les capacités sont les potentialités d'action acquises, non investies dans l'action mais disponible pour agir* » (ibid).

Un environnement d'apprentissage numérique inutilisé

Malgré l'existence d'un espace numérique de travail³² (ENT), mis en place au niveau national, son utilisation locale par les différents acteurs (formateurs, apprenant) est quasi nul. Après avoir questionné l'équipe pédagogique, celui-ci n'est pas utilisé pour l'instant par la MFR Basinroche ni pour les apprenants en formation initiale, ni pour les apprenants en FPC.

²⁹ Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid46073/b2i.html#lien0> (page consulté le 21/07/2015).

³⁰ CGI est un des leader mondial des technologie du numérique.

³¹ Web site : <http://www.cgi.fr/grenelle-du-numerique/livre-blanc> (page consultée le 24/07/2015)

³² Lien ENT de la MFR de Saulxures : <https://saulxures.ient.fr>

Cet élément concret tout en renforçant les interrogations déjà posées, soulève des interrogations sur l'aptitude et l'intérêt de l'équipe pédagogique à utiliser et animer un tel environnement d'apprentissage et sur le potentiel qu'a la MFR Basinroche à faire évoluer l'ingénierie pédagogique avec les outils du numérique.

La faible utilisation du numérique peut aussi questionner sur la capacité de la MFR à faire évoluer son offre de formation au regard des enjeux liés à la loi du 5 mars 2014.

L'enjeu du numérique sur le territoire

Comme le précise le document de fondement de l'action publique pour l'aménagement numérique du territoire du Point d'Appui National Aménagement Numérique des Territoires (PAN ANT)³³, « *L'aménagement numérique constitue donc un enjeu essentiel pour un territoire visant à : l'attractivité économique et résidentielle par la disponibilité d'une offre haut débit et très haut débit concurrentielle, la compétitivité de ses entreprises grâce à des réseaux performants, la cohésion sociale et le désenclavement, grâce notamment à l'accès aisé aux services, à la possibilité du télétravail, à la télé-formation, la e-administration ou la télémédecine* » (PUJOL, VAUTRIN, LE DU, GAUER, MARTIN, 2010, 3).

De plus, il ajoute que « *l'aménagement numérique devra s'accompagner d'une véritable politique d'appropriation et de développement de l'usage des technologies de l'information et de la communication, les TIC, tant auprès des entreprises que du grand public* » (ibid).

D'un autre côté, le portail national des MFR³⁴ et ses statuts associatifs précisent que la MFR Basinroche inscrit ses activités dans le paysage local (commune, canton et région) à la fois sur les objectifs de formation et sur les liens qu'elle développe avec ceux et celles qui participent à la dynamique et au développement de ce même territoire. Le numérique et ses enjeux de développement du territoire semblent s'inscrire dans ce cadre.

Au regard du document du PAN ANT et de la situation géographique de la MFR, le numérique possède plusieurs caractéristiques de reliance : la mise en lien des acteurs d'un territoire par ses fonctions de communication, l'accessibilité à l'information, l'interaction avec l'environnement social et économique.

³³ Le Point d'Appui National Aménagement Numérique des Territoires (PAN ANT) est missionné par la Direction Générale de l'Aménagement, du Logement et de la Nature (DGALN) placée sous l'autorité conjointe du Ministre de l'Écologie, du Développement durable et de l'Énergie et du Ministre du Logement et de l'Égalité des Territoires, pour « soutenir l'action publique dans le secteur de l'aménagement numérique des Territoires ». Web site : <http://www.ant.developpement-durable.gouv.fr> (page consultée le 24/07/2015).

³⁴ <http://www.mfr.asso.fr>

Les observations faites sur l'utilisation du numérique peuvent interroger sur la capacité de la MFR à relier à son territoire.

Pour préciser, la reliance est définie comme une fonction sociale « *de rupture de l'isolement ; recherche de liens fonctionnels, substitut des liens primaires, communion humaine* » (Clausse R. 1963, 22) auquel Marcel Bolle de Bal ajoute dans un article de référence sur ce concept « *les hommes ne sont pas les seuls à pouvoir être reliés, les idées, et les choses, si elles avaient la parole, pourraient revendiquer un droit similaire* » (Bolle de Bal M. 2003, 101), en possédant « *une double signification conceptuelle : l'acte de relier ou de se relier : la reliance agie, réalisée, c'est-à-dire l'acte de reliance ; le résultat de cet acte : la reliance vécue, c'est-à-dire l'état de la reliance.* » (id, 103) et en précisant qu'il entend par relier : « *créer ou recréer des liens, établir une liaison entre une personne et soit un système dont elle fait partie, soit par l'un de ses sous-systèmes* » (ibid).

3. LA POSTURE DU QUESTIONNEMENT

Une approche de responsable de formation

Dans un organisme de formation, le responsable de formation est au cœur du système d'ingénierie de formation et met en place la stratégie de développement de celui-ci. Dans ce cadre et au regard des observations faites sur la MFR, plusieurs questions se posent :

Quelles peuvent-être les conséquences aujourd'hui, d'une utilisation faible du numérique dans un organisme de formation.

Quelle offre de formation continue peut-on proposer à son territoire au regard des enjeux de reliance de celui-ci ?

Au regard de la loi du 5 mars 2014, quelle offre de formation accessible au bénéficiaire du (CPF) et quels environnements d'apprentissage peut-on proposer ?

Penser le numérique comme moyen ou comme outil pédagogique au cœur des apprentissages peut conduire à élargir la problématique autour du rôle du formateur, de la relation pédagogique, du présentiel des apprenants et du formateur, de l'attestation de présence, des prérequis de l'apprenant, de son assistance, de l'apprentissage, de la dynamique de groupe, de l'utilisation de l'intelligence collective, de l'évaluation de la formation, de la qualité de la formation, tout ceci dans un environnement numérique de formation.

La question de la professionnalisation

Au-delà du numérique, les observations faites sur l'utilisation du numérique peuvent interroger sur la capacité d'un organisme de formation à faire face aux enjeux actuels de la FPC en profonde transformation pour répondre aux enjeux sociétaux, sociaux et économiques de la France et développer une ingénierie de formation qui propose des environnements et des dispositifs d'apprentissages innovant ; Ce qui pose clairement la question de la capacité d'un organisme de formation en tant qu'organisation à se professionnaliser elle, ses activités et ses équipes.

4. LA PROBLEMATIQUE

Synthèse du cheminement vers une problématique, de la question de départ vers la question d'étude

L'offre de formation peut-elle évoluer avec le numérique ? Penser l'offre de formation en utilisant les leviers du numérique et en dépassant les freins visibles ou cachés à la MFR semble être une piste intéressante d'évolution pour son ingénierie de formation. Ceci lui permettrait par exemple de construire à la fois des dispositifs en présentiel intégrant mieux les TIC, des dispositifs complètement numériques accessibles à distance depuis le domicile ou l'entreprise des apprenants, et des dispositifs multimodaux qui s'articuleraient au minimum autour de ces deux dispositifs.

Toutefois, l'évolution du numérique est-elle vraiment l'objet de ma recherche ? La piste de la professionnalisation semble être une approche tout aussi intéressante et plus large dans laquelle les observations liées à l'utilisation du numérique seraient peut-être les éléments visibles qui traduiraient la difficulté pour la MFR de sa capacité à se professionnaliser et qui, de ce fait, pourrait avoir des conséquences socio-économiques sur l'évolution de son activité de FPC.

La question d'étude

Plusieurs choix pour formuler une question d'étude se présentent maintenant.

Suite aux observations et interrogation de départ, l'entrée de cette se fera sur la contribution du numérique au développement de l'ingénierie de formation d'un organisme

de formation pour répondre aux enjeux socio-économique de la FPC et de reliance du territoire. En voici la formulation :

En quoi le numérique peut-il contribuer à faire évoluer l'ingénierie de formation d'un organisme de formation au regard des nouveaux enjeux socio-économiques de la formation professionnelle continue et de reliance du territoire ?

Le numérique à la MFR Basinroche pose la question plus globale de la professionnalisation des organismes de formations, de leurs activités et de leur équipe. Cette professionnalisation pourrait permettre à un organisme de formation de posséder la capacité à répondre aux enjeux socio-économique de la FPC et à ses évolutions permanente d'aux niveaux macro, meso et micro et aux enjeux de reliance de son territoire.

5. LES HYPOTHESES ENVISAGEES

Au regard des éléments cités plusieurs hypothèses sont envisageables :

- **Le numérique permet de développer une ingénierie de formation innovante qui répond aux enjeux socio-économiques de la FPC à travers sa fonction de reliance du territoire.**
- **Des ingénieries de formation et pédagogiques intégrant les outils du numériques répondent aux besoins d'aménagement, de désenclavement et de développement du territoire en ce qu'elle contribue au développement des compétences numériques des actifs.**
- **L'utilisation du numérique par les membres d'un organisme de formation développe sa capacité de professionnalisation en ce qu'il nécessite une veille permanente de connaissance et de mise à niveau des compétences.**

Chapitre 3.

L'APPROCHE CONCEPTUELLE DE LA PROBLEMATIQUE

Tous les concepts abordés par ces lectures ne seront pas détaillés ici même de par le temps contraint d'un côté pour réaliser cette étude et l'utilité estimée des concepts théoriques pour l'analyse. Ceci amène à retenir et à développer trois thèmes au cœur de ma question d'étude et des hypothèses émises, fil rouge de cette étude qui sont :

- l'ingénierie de formation,
- l'usage des technologies dans l'ingénierie de formation,
- la professionnalisation des organisations et des hommes.

1. L'INGENIERIE DE FORMATION

Faire évoluer l'ingénierie de formation c'est d'abord comprendre sur quoi elle repose, comment elle s'est construite au fil du temps et comment elle peut aujourd'hui, se développer et évoluer.

a. Les piliers de son existence :

Selon les auteurs, le concept ingénierie de formation est apparu dans les années soixante. Pour Caspar, il est issu de l'arrivée des ingénieurs dans la conception et l'organisation de la formation des adultes au CUCES et à l'Institut National de la Formation des Adultes (INFA). Ceux-ci, tout en ayant pour objectif immédiat « *de développer la promotion sociale et la formation, en cours du soir, des ingénieurs et cadre au sein des entreprises* » (Caspar P., 2011, 8), avaient la volonté « *de mettre la formation au service des personnes et des entreprises, en la concevant à partir des besoins réels, explicites ou implicites, plutôt que comme la matérialisation d'une prescription* » (ibid).

Pour Blandin, le concept ingénierie de formation est né de trois facteurs ; le premier vient de la demande express formulée des pays nouvellement indépendants comme « *l'accompagnement du développement industriel de l'Algérie* » (Blandin, 2007, 139) afin de concevoir et de mettre en place des systèmes de formation professionnelle pour former

dans en peu de temps à la fois des cadres moyens, des techniciens supérieurs et des ingénieurs. Le second toujours selon Blandin, est l'arrivée des ingénieurs et leurs pratiques professionnelles de résolution de problème pour l'industrie, qu'ils adaptent et appliquent à la formation des adultes, ceci à l'initiative entre autres de Bertrand Schwartz³⁵ à la fois à Nancy au CUSES, pour « *traiter la question de la reconversion des mineurs* » (Blandin, 2007, 139) des bassins houillers lorrains et à ensuite à l'Institut Nationale de Formation Adultes créer en 1963. Le troisième facteur important pour lui est la mise en place de la première législation en France sur la formation continue en 1971 qui l'organise et en prévoit son financement par les entreprises entraînant pour celle-ci la nécessité de concevoir des dispositifs et des plans de formation.

b. Un concept en perpétuelle « voie de fabrication »

Carré et Caspar, considèrent que le concept ingénierie de formation est depuis sa création, perpétuellement « *en voie de fabrication* » (Carré P, Caspar P, 2003, 338) ; il doit pouvoir anticiper et évoluer pour s'adapter à des problématiques de formation professionnelle des adultes qui sont dues à des contextes sociaux, économiques & industriels changeants et à des métiers qui évoluent continuellement ; la France est passé d'une économie de productivité en masse basée sur les secteurs primaire (la production et l'exploitation des ressources naturelles) et secondaire (la transformation des ressources naturelles) vers une économie aujourd'hui basée essentiellement sur le secteur tertiaire (les services marchand et non-marchand) en les évolutions technologiques sont très rapides.

Pour Dubar, cité par Carré l'ingénierie de formation s'attache à la conception et à la mise en place de dispositifs de formation en réponse à des problématiques de formation des adultes pour lequel « *au tryptique promotion sociale / qualification / diplôme, caractéristique des années 1960.70 se substitue progressivement, dans les années 1990, la trilogie formation tout au long de la vie / pluricom pétence / employabilité* » (Carré, 2005, 44).

c. Un concept qui évolue au fil des âges de la formation des adultes

³⁵ Bertrand Schwartz est nommé professeur à l'[École des mines de Nancy](#) en 1948, puis en devient le directeur (1957-1966)1. En 1960, il devient directeur du [Centre universitaire de coopération économique et sociale](#) (CUSES) de Nancy puis impulse en 1963 la création de l'INFA, Institut national pour la formation des adultes.

Pour Carré, il existe plusieurs âges de la formation des adultes et pour chacun, les pratiques d'ingénierie de formation se reconstruisent à chacun d'eux.

Il distingue, d'abord, vers des années 1920, « *la préhistoire de la formation* » (Carré, 2005, 42) ; ensuite vers les années 1970 le « *premier âge : les années humanistes* » (ibid) déjà évoquées.

Ensuite il distingue, autour des années 1980 le « *deuxième âge : la formation investissement* » (id, 43), une époque où la formation devient un outil de réparation du désordre du marché du travail et de réponse à la crise économique et à l'insertion des jeunes sortis du dispositif scolaire.

Ensuite vers à la fin des années 1990 et à l'entrée au XXIème siècle il distingue le « *troisième âge : le développement des compétences* » (id, 44), où la formation devient un outil d'accompagnement du développement des compétences et de l'organisation du travail pour contribuer à la stratégie de la performance des entreprises et des organisations.

Il arrive aujourd'hui à son « *quatrième âge : l'apprenance dans le cadre d'une société cognitive en devenir* » (id, 180), pour permettre à l'Europe et à ses pays ressortissants, selon le sommet économique et social européen du Traité de Lisbonne en mars 2000, d'avoir « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique, capable d'une croissance économique durable, accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* »³⁶ où selon Carré « *les salariés doivent être responsables de leurs propres apprentissages, et les entreprises doivent être responsables du soutien et de la guidance de leurs employés dans leur parcours de formation* » (Carré, 2005, 107).

d. Un concept qui se redéfinit au regard des évolutions socio-économiques

Essayer de définir le concept ingénierie de formation c'est se rendre compte qu'il n'a pas cessé d'évoluer depuis sa première définition pour s'adapter en se complétant à chacun de ses âges. Il en existe de nombreuses, en voici quelques-unes qui marquent cette évolution.

Le Journal Officiel du 18/01/1973, le définit comme « *activité spécifique de définition, de conception et d'études de projets, d'ouvrage ou d'opération, de coordination, d'assistance et de contrôle pour la réalisation et la gestion de ceux-ci* ». Sous cette définition, l'ingénierie est encore une démarche très générale qui n'est pas spécifique à la formation.

³⁶ Conseil européen de Lisbonne, 23-24 mars 2000.

En 1989, pour Crozier L., « *la formation professionnelle est ancrée dans une économie du savoir où l'investissement dans le développement des hommes par la connaissance, la formation et l'expérience devront prendre de plus en plus de place par rapport à l'investissement matériel* » (Parmentier C., 2008, 3). Sous cette définition, la formation est pensée comme un investissement pour le développement de l'organisation auquel l'ingénierie de formation doit apporter des réponses.

Quelques temps plus tard, pour Le Boterf³⁷, l'ingénierie de formation peut être définie comme « *l'ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation, centre de formation, plan de formation, centre de ressources éducatives, dispositif de formation à distance, réseaux de formateurs, réseaux de ressources,...) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité* » (Le Boterf G., 1990, 31). Sous cette définition, l'ingénierie devient une démarche spécifique à la formation qui articule et coordonne plusieurs activités distinctes qui peuvent se succéder. De plus, Parmentier cite Le Boterf car il considère que ce dernier a lui même enrichi sa propre définition pour y intégrer l'approche plus globale par les compétences : « *Cette approche allait me conduire à élargir et modifier assez considérablement la notion d'ingénierie de formation. Cela se traduit par le passage d'une ingénierie de la programmation à une ingénierie de contexte. Ce qui signifiait un schéma directeur, c'était que la production des compétences ne relevait pas seulement d'une ingénierie de la formation mais d'une ingénierie beaucoup plus globale ou de multiples facteurs devaient concourir* » (Parmentier C., 2008, 3). Le Boterf cité par Blandin ajoute en 2003 « *que l'on est passé progressivement dans le domaine de la formation comme dans d'autres domaines, d'une ingénierie séquentielle avec des étapes bien définies qui s'enchaînaient les unes aux autres à une ingénierie concourante, ou simultanée, qui amène à la fois à mettre en œuvre plusieurs étapes, auparavant successives, en parallèle, et à travailler simultanément sur deux, voire sur les trois niveaux* » (Blandin, 2007, 136). L'ingénierie devient alors quelque chose de complexe et de dynamique,

D'un autre côté, Carré P., Ardouin P., Pierre C., ajoute que le concept et l'activité d'ingénierie de formation « *est lié à une action logique, à la conduite de projet, à l'animation d'équipes et à la gestion de partenariat* » (Parmentier C. 2008, 3), qui « *s'inscrit dans un contexte nouveau qui résulte en partie d'une évolution, et se construit sur des nouvelles problématiques liées au développement des compétences* » (ibid).

Et pour conclure selon Ardouin T., la démarche d'ingénierie de formation « *se veut globale et complète tout au long du processus de formation. Elle s'inscrit dans une logique en continu entre*

³⁷ Guy Le Boterf, directeur du cabinet Le Boterf Conseil, est l'un des meilleurs experts de la gestion et du développement des compétences et des parcours de professionnalisation.

le niveau politique-stratégique et le niveau pédagogique avec la mise en œuvre des quatre étapes clés » (Ardouin T.,2010, 251), « *Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer* » (id, 245). « *L'ingénierie de formation regroupe les différentes actions et dispositifs lié au développement du savoir-faire de l'entreprise tant au niveau individuelle, d'équipe, collectif ou de l'organisation* » (id, 21). Sur ces points, l'activité d'ingénierie de formation intervient par la coordination de quatre domaines : « *Ingénierie des compétences individuelles, entre production et individu ; Ingénierie des compétences collectives, entre production et organisation ; Ingénierie de parcours et de professionnalisation, entre individu et apprentissage ; Ingénierie du plan de formation, entre apprentissage et organisation* » (id, 22).

Les éléments qui précèdent mettent en avant la notion de compétence auquel doit répondre l'ingénierie de formation. Il paraît nécessaire d'en préciser le sens pour en comprendre son rôle.

e. La notion de compétence

Il est à noter que de nombreux auteurs et chercheurs se sont essayés à la conceptualiser. Pour Le Boterf « *La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés* » (Le Boterf, 1995). Il en distingue plusieurs formes :

- Les savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter) ;
- Les savoirs procéduraux (savoir comment procéder) ;
- Les savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer) ;
- Les savoir-faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire) ;
- Les savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire) .
- Les savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

Pour l'Association Française de Normalisation la compétence désigne le développement de la « *capacité qui permet d'exercer convenablement une action ou activité* » (Afnor X50-750, 1996).

Barbier J.M. définit la compétence comme « *le produit axiologiquement indexé, d'un processus d'attribution à un sujet de caractéristiques susceptibles de rendre compte d'une activité située, valorisée par l'acteur de cette attribution* » (Sorel M., Wittorski R., 2005,125).

Pour Ardouin T. il s'agit de « *la formalisation d'une dynamique complexe d'un ensemble structuré de savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir, savoirs sociaux et culturels, savoirs*

expérientiels) mobilisés de manière finalisée et opératoire dans un contexte particulier. La compétence est la résultante reconnue de l'interaction entre l'individu et l'environnement » (Ardouin T, 2010, 268). Il ajoute que la compétence est aussi « *ce qui permet de trouver une réponse idoine à un problème* » (Wittorski R., 2005, 137).

Sorel M. et Wittorski R, considèrent que « *la compétence correspond à la combinaison de cinq catégories de composantes (les composantes cognitive, culturelle, affective, sociale et praxéologique) articulées à trois niveaux : le niveau de l'individu ou du groupe producteur auteur de la compétence ; le niveau de l'environnement social immédiat ; le niveau de l'organisation dans laquelle sont insérés les individus* » (id, 191)

Zarifian définit la compétence comme « *la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté ... La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances, ... la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de responsabilité* » (Zarifian, 1999, p. 70).

Ces différentes approches de la notion de compétence montrent qu'elle est à la fois liée à l'activité de travail par laquelle elle se manifeste, qu'elle est finalisée sur des objectifs, qu'elle se construit en situation de travail, notamment grâce à l'autonomie et qu'elle combine différents types de savoirs, mais aussi des ressources de l'environnement de travail.

L'activité d'ingénierie de formation a dans ses missions, celle de construire des dispositifs de formation qui permettent le développement de compétences opérationnelles en situation réelle de travail.

f. Les trois niveaux socioéconomiques de l'ingénierie de formation

L'ingénierie de formation s'appréhende dans une logique pluridisciplinaire qui fait intervenir au moins trois niveaux économiques d'analyses comme le rappelle Carré et Jean-Monteclerc :

Pour l'ingénierie des politiques : « *Le niveau "macro" des systèmes sociaux, où l'on analysera les dimensions socio-organisationnelles et politiques de la formation* » (Carré P, Jean-Monteclerc G., 2004, 425), (projets de loi, finalité de la formation).

Pour l'ingénierie des systèmes de formation : « *Le niveau "méso" qui s'attachera précisément aux dimensions technico-pédagogiques des dispositifs* » (ibid), (projet de formation, programme et gestion, objectifs généraux).

Pour l'ingénierie des pratiques pédagogiques : « *Le niveau "micro" qui appréciera et étudiera les dimensions psychologiques (ou cognitives au sens large) des apprentissages* » (ibid), (projet pédagogique, situations didactiques, objectifs spécifiques).

Ceci permet la conception de dispositifs de formation qui articulent de façon plus cohérente les objectifs nationaux de la formation et le contexte sociaux-économique, les pratiques d'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique.

g. L'impact de la loi du 5 mars 2014 sur l'ingénierie de formation

Comme cela a déjà été souligné dans cette étude, la loi du 5 mars 2014 représente pour l'état une réforme globale qui implique et impact pour sa réussite au regard de ses objectif, tous les acteurs du secteur de la FPC, dans leur mode d'organisation, dans leurs activités de FPC et dans la coordination de ses activités entre elles par la mise en place des partenariats nécessaires.

Pour Ardouin, « *L'ingénierie de la formation est une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur-formation a, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, dispositifs et/ou systèmes de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels. Ces actions, dispositifs ou systèmes sont mis en œuvre de manière optimale en vue du développement de l'organisation et des personnes* » (Ardouin T, 2010, 255), sans en exclure la dimension « *qui se rapporte à la coordination, à l'assistance et au contrôle de la réalisation et de la gestion du projets* » (Blandin, 2007, 140).

On comprend dans ces propos que l'atteinte des objectifs de la loi du 5 mars 2014 s'appuie pour l'individu et les entreprises sur la démarche d'ingénierie de formation qui est au cœur de la FPC.

Les différentes réformes de la FPC qui ont précédées la loi du 5 mars 2014 ont rendu obsolète le modèle d'ingénierie de formation traditionnelle. On est passé de dispositifs de formation en session collective à des dispositifs de formation individualisés qui doivent prendre en compte l'individu dans son parcours de professionnalisation et son environnement professionnel tout en le sécurisant.

S'adapter aux exigences des parcours de professionnalisation est devenue un enjeu stratégique pour les organismes de formation qui ont déjà du repenser en profondeur leur modèle d'ingénierie de formation pour y répondre.

Toutefois, la réponse est complexe à mettre en œuvre aux plans pédagogique et organisationnel ; elle nécessite l'interaction de plusieurs acteurs de la FPC, le développement de compétences spécifiques par l'individu de prise en charge de son propre parcours de professionnalisation et des situations de formations en dehors d'un cadre formel de formation.

Aujourd'hui, à cette complexité, s'ajoute la loi du 5 mars 2014, avec les dispositifs qu'elle met en place ou qu'elle renforce (CPF, CEP, POFC, contrat de professionnalisation, période de professionnalisation, VAE) et avec son ambition de sécuriser les parcours professionnels tout au long de la vie en s'appuyant sur plusieurs leviers : la formation initiale, la FPC mais également sur le parcours de professionnalisation de l'individu avec les compétences qu'il a développé hors du champ de formation institutionnalisé mais en situation réelle de travail (le dispositif de la VAE en est un exemple).

N'oublions pas qu'elle fait suite à plusieurs réformes successives et rapprochées pour lesquelles le secteur de la FPC a déjà du s'adapter rapidement, non sans difficultés et sans forcément y arriver complètement et que pour la FFP elle contribue à transformer profondément le secteur et les métiers de la FPC.

Dans ce contexte, ce nouveau cadre législatif implique et impacte complètement la démarche d'ingénierie de formation qui doit pouvoir s'adapter, évoluer et innover pour l'atteinte des objectifs visés dans des très délais courts.

h. Garantir la démarche qualité

La FPC a longtemps été considérée par les entreprises comme une obligation légale, puis comme un investissement pour leur développement qu'il faut rentabiliser à plus ou moins longs termes.

Pour Parmentier, « *La formation professionnelle continue est une activité de services. La relation entre le commanditaire et le prestataire de formation peut être assimilée à une relation client/fournisseur, avec toutes les conséquences qui en découlent* » (Parmentier C., 2008, 211).

Dans cette relation marchande, le client, commanditaire et parfois financeur (état, régions, OPCA, entreprises, bénéficiaires) atteint un retour sur son investissement.

Dans le cadre de la FPC l'investissement se chiffre annuellement à plusieurs dizaines de milliard d'Euro sans pour autant produire les effets attendus par le client. Les différentes études citées sur l'efficacité de la FPC précédemment l'on démontré.

Aujourd'hui, les formations éligibles au CPF doivent être certifiantes ou qualifiantes et les commanditaires institutionnels, paritaires et financeurs de formation doivent s'assurer de la qualité des actions de formations de part la loi du 5 mars 2014

Le Décret n° 2015 – 790 du 30 juin 2015 relatif à la qualité des actions de la formation professionnelle continue³⁸ en précise les critères. « *Les trois solutions institutionnelles (qualification, certification, labélisation) se présente d'abord comme une réponse à des besoins de transparence du marché* » (ibid).

Selon la norme AFNOR NF X50-120, la démarche qualité est « *l'aptitude d'un produit ou d'un service à satisfaire les besoins exprimés ou implicites* » (id, 212).

Afin de redonner confiance aux commanditaires et répondre à cette exigence de qualité, les organismes de formation peuvent ou devront engager l'ingénierie de formation dans une démarche qualité normée par des chartes qualité, labels et autres normes ISO ou AFNOR comme pour les autres activités de service. La démarche d'ingénierie de formation a donc à charge d'intégrer la garantie d'une démarche qualité dans l'ensemble de son activité d'ingénierie et dans les dispositifs de formation issus de sa conception.

L'ensemble des éléments développés traduisent la complexité d'une démarche d'ingénierie de formation en perpétuelle « voie de fabrication » dans une interaction d'acteurs à la fois au niveaux macro, méso et micro économique pour répondre à des enjeux sociétaux dans une économie aujourd'hui mondialisée.

2. L'USAGE DES TECHNOLOGIES POUR L'HOMME ET LEURS APPORTS DANS L'INGENIERIE DE FORMATION

³⁸ Légifrance.gouv.fr - Web site : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030820633&categorieLien=id> (page consultée le 27/07/2015).

En quoi le numérique peut-il contribuer à faire évoluer l'ingénierie de formation ? C'est d'abord comprendre le rôle des technologies et leurs apports à l'homme pour ensuite répondre à la contribution du numérique à l'évolution de l'ingénierie de formation.

a. Le concept technologie

Le mot « technologie », d'origine grecque, est formé par *téchnè* (« art, technique ou office ») et par *logos* (« mettre en ordre un ensemble des savoirs »).

Pour le définir, il est difficile de ne retenir qu'une seule définition tellement il en existe.

Du côté des dictionnaires, le Larousse³⁹ en propose déjà quatre : « *Étude des outils, des machines, des procédés et des méthodes employés dans les diverses branches de l'industrie - Ensemble des outils et des matériels utilisés dans l'artisanat et dans l'industrie - Ensemble cohérent de savoirs et de pratiques dans un certain domaine technique, fondé sur des principes scientifiques - Théorie générale des techniques* » (Larousse, 2015).

Le Petit Robert⁴⁰ se limite à deux : « *Théorie générale et études spécifiques (outils, machines, procédés, ...) des techniques - Technique moderne et complexe. Les technologies de pointe (→ high-tech), les technologies avancées. → aussi biotechnologie. Les nouvelles technologies (de l'information et de la communication) (NTIC) : réseaux informatiques, CD-ROM, Internet, téléphonie mobile...* » (Le Petit Robert, 2016).

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)⁴¹, en recense aussi plusieurs : « *Ensemble de termes techniques propres à un domaine, à une science, à un métier - Science des techniques, étude systématique des procédés, des méthodes, des instruments ou des outils propres à un ou plusieurs domaine(s) technique(s), art(s) ou métier(s) - Ensemble des techniques relatives à un domaine particulier; ensemble de ce qui a trait à (la composition, la fabrication, l'utilisation d') un produit.* » (CNRTL, 2015)⁴².

De nombreux chercheurs / auteurs en donnent aussi la leur, en la rattachant à leur domaine de recherche.

Pour Mansfield en 1971, c'est un « *ensemble de connaissance sociales concernant les arts industriels* » (Drouvot H. Verna G., 1994, 16). Pour Nicolas et Tronchon (1979), c'est « un *réflexion sur la technique, c'est à dire un discours sur l'explication de la technique et les données de sa mise*

³⁹ Larousse.fr – Web site : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/technologie/76961> (page consultée le 28/07/2015).

⁴⁰ Lerobert.com – Web site : http://pr.bvdep.com/login_.asp (page consultée le 28/07/2009).

⁴¹ le CNRTL réé en 2005 par le Centre National de Recherche Scientifique (CNRS), regroupe un ensemble de ressources linguistiques informatisées et d'outils de traitement de la langue.

⁴² Cnrtl.fr – Web site : <http://www.cnrtl.fr/definition/technologie> (page consultée le 28/07/2015).

en œuvre » (ibid). Pour Salerni (1979), la technologie se caractérise comme « *un complexe de techniques, machines, instruments utilisés pour transformer les matières premières et les informations, ... Elle contient dans sa structure ... une partie des informations, nécessaires au processus de transformation. Les informations devant être élaborés par le travail humain* ». (ibid).

Pour Hawthorne (1971), c'est « *un ensemble de procédés méthodiques fondés sur des connaissances scientifiques employés à la production* » (ibid).

Bizec (1981) la définit comme « *l'ensemble des méthodes et de l'outillage nécessaires pour fabriquer, utiliser et faire des choses utiles* » (ibid).

Et pour Le Duff et Maisseu (1991) il s'agit de « *l'ensemble cohérent organisé des techniques, outils, matériaux, méthodes et savoir-faire, toutes applications du contenu des sciences employées à des fins le plus souvent économiques, dans le but de produire des biens ou des services marchands* » (id, 17).

De cet ensemble de définition, on peut retenir que la technologie à trois dimensions : une première de connaissances et d'évolution de celles-ci, une seconde de moyen en terme d'outils et de matériaux et une troisième de savoir-faire en terme de processus de production, d'organisation et de transformation. D'ailleurs pour Ribault, Martinet & Lebinois (1991) « *La technologie n'a de sens que pour un résultat dont la réalisation repose nécessairement sur trois composantes : connaissances, moyens, savoir-faire* » (ibid).

b. Les technologies au service de l'homme

La technologie par son coté concret d'utilité pour l'homme rejoint dans sa définition celle des sciences appliquées qui désigne « *les disciplines qui se consacrent à l'action visant la mise en œuvre, la transformation ou l'amélioration d'une situation de terrain plus qu'à la production de connaissance* » (Dejours, 2014, 3) contrairement au sciences fondamentales qui sont « *exclusivement destinées à la production de connaissance indépendamment de toute préoccupation relative à leur utilité ou leur utilisabilité* » (ibid).

Elle intervient comme un moyen et un outil d'interaction et d'évolution depuis la nuit des temps, de l'homme et pour lui, avec son environnement qu'il cherche à maîtriser. « *Le modèle dominant de l'homme est celui de l'acteur au sens d'acteur social, dont la conduite est soumise à une rationalité stratégique* » (id, 14), citant Crozier et Friedberg.

« *Le terme de technologie est souvent employé dans le sens de l'américanisme, comme synonyme de technique en français* » (ibid) qui renvoie aussi « *aux habiletés, aux*

savoir-faire, aux managements des instruments et des outils et implique donc essentiellement les usages du corps dans le travail, que ces usages soient rapportés directement à une intentionnalité du corps ou qu'ils soient rapportés à une activité de pensée empruntant le corps comme réflecteur » (id 15). Dans cette définition, l'interaction de l'homme est le déterminant du geste technique.

La technologie concerne donc « *l'analyse de l'histoire des conduites et des habiletés humaines* » (ibid) pour les sciences humaines et « *la connaissance des objets techniques* » (ibid) pour les sciences de l'ingénieur.

Les observations de terrains à l'origine de cette étude, pourraient laisser penser que c'est uniquement cette dernière notion qui est retenue dans le cadre de cette étude qui porte sur l'évolution de l'ingénierie de formation et l'usage des moyens et outils technologiques dans la formation professionnelle et la professionnalisation des adultes ; mais l'approche par les sciences humaines est aussi invoquée, puisque l'ingénierie de formation est au service des sciences humaines et sociales dans la formation professionnelle des adultes et nécessite d'interroger les interactions entre l'homme, son environnement et son poste de travail et les technologies du numérique de plus en plus présente dans son quotidien professionnel.

Pour la FPC comme dans les autres domaines professionnels, les technologies sont développés pour être au service de l'homme dans son environnement d'autant plus que dans ses activités, l'ingénierie de formation interagit au quotidien avec tous les secteurs d'activités. On peut alors se questionner sur la mission des acteurs de la FPC en termes de mobilisation de la technologie et du développement de ses usages, notamment à travers leurs activités d'ingénierie de formation.

c. Brève histoire des technologies au service de la transmission des connaissances.

Depuis son origine, l'homme cherche à transmettre les connaissances qu'il développe des interactions avec son environnement pour évoluer.

Selon Giddens (1987) qui privilégie l'approche interactionniste pour faire société, « *les être humains font leur propre histoire en ayant la connaissance de cette histoire, c'est-à-dire en tant qu'êtres réflexifs qui ne se contentent pas de vivre le temps mais qui en même temps se l'approprient de manière cognitive* » (Cristol D., 2014, 26) ou Jordan (1998) écrit « *chaque interaction peut-être*

considérée comme un acte éducatif» (id, 27) sans oublier « *la part de socialité et d'émotion qui caractérise les liens humains au moment même où le cadre de l'expérience se transforme* » (ibid).

A la préhistoire, la transmission était orale et visuelle. La fin de celle-ci est marquée il y a 40 000 ans par l'art rupestre où l'homme commence à développer des techniques (gravure, peinture, dessin) et des outils (pigments, outils en os et en silex) pour transmettre des messages, communiquer, laisser des traces, témoigner, signant ainsi l'arrivée des premières technologies de communication. Toutefois, c'est l'homme qui se déplace pour voir le message, le support étant les parois des grottes. Les grottes de Chauvet⁴³ et de Lascaux⁴⁴ en France en sont un brillant témoignage.

L'arrivée des premiers systèmes d'écriture est datée de 6000 ans marquée par la création de signes, d'alphabets qui traduisent par écrit le vocable de l'homme, les supports deviennent mobiles (papyrus, parchemins, plaques d'argile, pierres) et les outils évoluent (maillet, burin, stylets, calame). Elle sert autant à transmettre les connaissances, stabiliser le savoir qu'à mettre en place une société hiérarchisée et administrée ou tracer devient nécessaire dans un monde marchand en pleine naissance. C'est la première grande révolution technologique au service de la transmission de connaissances où tout s'accélère.

Le passage de l'oral à l'écrit marque l'interdépendance du cerveau et des outils dans une transformation du rapport au monde et d'évolution de l'homme. « *Le déchiffrement des hiéroglyphes active des zones du cortex relatives au traitement du son et de l'image* » (Cristol D., 2014, 138).

L'arrivée du papier, né en Chine il y a environ 2300 ans, marque une nouvelle avancée technologique, il est léger, il peut se transporter facilement et il s'impose progressivement avec les religions qui s'en emparent comme un support indispensable, vecteur de la pensée humaine.

La seconde grande révolution technologique est marquée au 15^{ème} siècle par l'invention de l'imprimerie, plus précisément de la typographie par Gutenberg. Il est possible maintenant de reproduire rapidement un nombre important d'ouvrage. C'est le second accélérateur de transmission de connaissance.

Depuis, de nombreuses évolutions technologiques ont été intégrées aux situations d'apprentissages comme moyens de transmission de l'information à enseigner, comme

⁴³ La grotte Chauvet datée d'environ 36 000 ans est située en Ardèche

⁴⁴ La **grotte de Lascaux** est l'une des plus importantes grottes ornées du Paléolithique dont l'âge est daté d'environ 18 000 ans, située dans le département de Dordogne – Périgord.

outils d'entraînements, de simulation, d'imitation ou de reproduction de la réalité ou comme moyen permettant de véhiculer du contenu à vocation pédagogique.

Ceci a modifié progressivement le rapport de l'homme à la technologie, ses capacités cognitives à développer ses connaissances, son accès au savoir.

L'arrivée de l'automatisation dans les années 1950, l'information qui passe de supports physiques à des supports électroniques, la téléphonie et ses nombreuses évolutions du filaire au sans fil, la télécommande, le World Wide Web (WWW), internet et ses évolutions, les réseaux sans fil de proximité (Wifi), les objets aujourd'hui connectés et qui pour certains s'interfacent directement à l'homme pour surveiller en temps réel son état physique, font aujourd'hui de la technologie, un artefact de l'homme, comme un outil, moyen, objet créé par l'homme pour devenir une extension de lui-même et être à son service.

Dans ce contexte d'évolutions technologiques au service de la transmission des connaissances de l'homme et pour l'homme, l'ingénierie de formation qui est au cœur de la FPC soulève un enjeu stratégique à développer les usages qu'elle peut faire des technologies numériques actuelles et qui émergent au regard des enjeux de la loi du 5 mars 2014 et à ceux de reliance du territoire.

d. Les technologies de l'information et de la communication, trois concepts qui s'articulent pour les apprentissages et la transmission d'information.

En 1964, Marc Luhan⁴⁵, pense que « *le média, c'est le message et il serait même possible aujourd'hui d'explorer l'idée que le média c'est l'apprentissage* » (Cristol D., 2014, 138). Les technologies de communication sont alors reconnues pour les apprentissages.

Vers les années 1970, le terme « média d'apprentissage » est utilisé « *pour désigner les appareils et instruments utilisés à des fins d'enseignements* » (Basque J. 2005, 30).

En parallèle, avec le même usage le terme « *technologies en éducation commence à se répandre dans le champ éducatif* » (ibid). Les deux termes désignent l'usage des outils de communication de l'époque comme la télévision, le cinéma, le magnétophone et d'autres médias comme l'arrivée du magnétoscope qui, comme le précise un article en 1970 de la revue « Education permanente » « *permet l'enregistrement direct des images et du sons sur une bande*

⁴⁵ Théoricien de la communication et spécialiste des médias.

magnétique large, et surtout, la restitution immédiate de la leçon, comme dans le cas du simple magnétoscope pour le son » (Porcher L. 1970, 23). L'auteur indique que « *ce développement naturel au plan technique* » (ibid) des médias pour l'enseignement « *implique cependant une mutation spectaculaire aux plans philosophique et pédagogique* » (ibid). Ce qui signifie que le corps enseignant doit s'adapter et évoluer sur ces deux plans. Toutefois l'auteur précise bien que pour le corps enseignant, « *il ne s'agit pas ici de le remplacer par des machines, mais de mettre ces machines au service de la formation* » (id, 28) le maintenant dans son rôle fondamental d'accompagnement de la transmission des connaissances.

Pour d'autres auteurs comme Moles et Zettman (1973) cité par Rocheleau, les médias d'apprentissage « *sont un groupe de support de même nature, des moyens d'expression ou des canaux de diffusion destinés à véhiculer des contenus. Les supports sont des véhicules d'identité stable, capables d'acheminer un message quel qu'il soit d'un individu ou d'un petit groupe d'individus jusqu'à un public comprenant un beaucoup plus grand nombre d'individu* » (Rocheleau, 1995, 4).

Pour Schramm (1977), ce sont « *des extensions de l'enseignant* » (ibid), ajoutant la dimension de l'un avec l'autre pour les apprentissages.

Pour Salomon (1979), ce sont « *des modes d'expression et de communication, basés sur les technologies qui ajoutent en importance à de nouveaux systèmes symboliques ou à des amalgames de systèmes symboliques* » (ibid), ce qui ajoute une valeur ajoutée dans l'acte pédagogique par l'utilisation des médias d'apprentissages, « *la technologie joue un rôle d'amplificateur* » (Cristol D. 2014, 138). Et pour Lebrun et Berthelot (1994), il s'agit du « *support de l'information mis au service d'une intention pédagogique spécifique comme l'ordinateur, le vidéodisque, l'imprimé* » (ibid) ; la notion de média d'apprentissage évolue.

Pour Basque, « *La notion de média d'apprentissage a cependant évolué depuis l'introduction des TIC en pédagogie* » (Basque J, 2005, 30), marquée par l'arrivée et la montée de l'informatique dans les médias d'apprentissages et les activités tertiaires de travail partir des années 1980. Cet auteur éclaire sur l'usage de l'expression TIC comme l'articulation de trois concepts :

- **Le concept de technologie**

Déjà développé dans cet étude il est intéressant d'y ajouter que dans « *le domaine des sciences humaines, la technologie est souvent définie par son but : celui de permettre à l'homme d'avoir une maîtrise plus grande sur son environnement physique* » (id, 31)

- **Le concept d'information**

Ce terme est employé depuis le début du 20^{ème} siècle par les journalistes et les médias pour « faire référence à l'action d'informer l'opinion sur la vie publique, les événements récents » (id, 32). Il a pris le sens d' « élément de connaissance susceptible d'être représenté à l'aide de conventions pour être conservé, traité ou communiqué » (Larousse, 2015)⁴⁶ et (CNRTL, 2015)⁴⁷, au moment de l'émergence de la science de l'information dans les années 1950.

Toutefois, du point de vue des sciences cognitives, « une information ne peut devenir connaissance sans une participation active d'un sujet humain, qui interprète la signification de cette information, et l'intègre au sein des réseaux de connaissances dans son propre système cognitif » (Basque J., 2005, 32).

Plusieurs auteurs (Paquette, Ricciardi-Rigault, de la Teja, Paquin) définissent ce concept comme « une information assimilée par une entité cognitive et intégrée par cette dernière dans son système cognitif dans un contexte et dans un usage » (ibid), dans le sens que le rôle d'un apprenant est de transformer des informations en connaissance.

Pour cette étude, l'utilisation du terme technologie de l'information fait donc référence à l'ensemble des matériels, logiciels et services utilisés pour la collecte, le traitement et la transmission de l'information développé à ce jour et qui est à dissocier de la connaissance qui dépend, elle, de l'humain et donc de ce qu'il va faire de l'information qu'il reçoit.

- **Le concept de communication**

Le terme communication date du 14^{ème} siècle et vient du mot latin *comminatio* « établir une relation avec quelqu'un ou quelque chose ».

Pour les dictionnaires, et, dans le sens qui nous intéresse ici on trouve « Action, fait de communiquer, de transmettre quelque chose - Action de communiquer avec quelqu'un, d'être en rapport avec autrui, en général par le langage ; échange verbal entre un locuteur et un interlocuteur dont il sollicite une réponse - Action de mettre en relation, en liaison, en contact, des choses » (Larousse, 2015)⁴⁸, et aussi « processus par lequel une personne (ou un groupe de personnes) émet un message et le transmet à une autre personne (ou groupe de personnes) qui le reçoit, avec une marge d'erreurs possibles (due, d'une part, au codage de la langue parlée ou écrite, langage gestuel ou autres signes et symboles, par l'émetteur, puis au décodage du message par le récepteur, d'autre part au véhicule ou canal de communication

⁴⁶ Larousse.fr – Web site : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/information/42993> (page consultée le 29/07/2015).

⁴⁷ CNRTL.fr – Web site : <http://www.cnrtl.fr/definition/information> (page consultée le 29/07/2015).

⁴⁸ Larousse.fr – Web site : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/communication/17561> (page consultée le 29/07/2015).

emprunté » (CNRTL, 2015)⁴⁹ et comme l'« Ensemble des moyens matériels permettant d'assurer les relations de tous ordres, le transport et les mouvements des troupes en opération » (ibid). Il est donc à la fois question, de message, de relation, d'information, de transmission, de canal, de moyen techniques, de parasite, de codage, de décodage, d'outils technologiques, etc. . La notion de parasite montre que le message peut être modifié par des éléments imprévus qui viennent se greffer au message et en trouble ou modifie le sens ce qui semble être problématique pour l'homme dans la transmission de savoir pour développer des connaissances.

Plusieurs chercheurs ont développé des modèles de communication très mathématiques pour en comprendre le sens et améliorer ce fait. Shannon et Weaver en 1949 s'attarde au problème technique de communication pour proposer un modèle permettant de déterminer la capacité de tout canal de communication à optimiser le ratio signal / bruit anticipant la possibilité d'une transmission sans erreur pour les communications comme cela doit être le cas en informatique et dans l'usage des TIC.

Pour les besoins de cette étude et au regard ce qui a été développé, « un système de communication est donc un système capable de transférer de l'information de personne à personne, de personne à machine, de machine à machine et de machine à personne » (Basque J., 2005, 33) de façon fiable et avec un minimum d'erreurs possibles sur le sens du message.

La définition retenue pour illustrer les TIC en y intégrant chacun des trois concepts qui la compose est : « Les technologies de l'information et de la communication renvoient à un ensemble de technologies fondées sur l'informatique, la microélectronique, les télécommunication (notamment les réseaux), le multimédia et l'audiovisuel, qui lorsqu'elles sont combinées et interconnectées, permettent de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations, sous forme de données de divers types (texte, son, images fixes, images vidéo, etc.), et qui permettent l'interactivité entre des personnes, et entre des personnes et des machines » (id, 33).

Basque souligne que l'articulation des trois concepts technologie, information et communication permettent d'attribuer au numérique une fonction fiable de présentation, diffusion, transmission et d'échange d'information.

e. Internet, une fonction de médiation

⁴⁹ CNRTL.fr – Web site : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/communication> (page consultée le 29/07/2015).

Pour Basque, l'arrivée d'internet dans les années 1990 avec le développement de l'hyperlien « *qui va faciliter les connexions et donner aux utilisateurs de faire face à un environnement homogène* » (id, 29) est une révolution dans « *la croissance continue des réseaux informatiques et du nombre d'utilisateurs* » (ibid). « *Il fait partie de ces outils qui modifient notre intelligence du monde en réinterprétant le temps et l'espace* » (id, 138), bousculant les fondements des théories de l'apprentissage et du rapport de l'homme à l'accès à l'information pour y développer ses connaissances et donc modifier en faisant évoluer ses rapports aux savoirs.

Pour de nombreux auteurs et chercheurs, cet élément marque la troisième grande révolution technologique pour l'homme après celui du passage de l'oral à l'écrit, puis l'arrivée de l'imprimerie, et maintenant internet avec ses évolutions d'idée de lien d'un point à un autre point, vers une idée de liens multiples qui se concrétisent par le passage successif du :

- « *Web 1.0 qui désigne un Web Statique et unidirectionnel* » (id 30) d'un point à un autre point.
- A aujourd'hui le « *Web 2.0 qui désigne à un Web dynamique et multidirectionnel caractérisé par une participation des membres entre eux* » (ibid), par leur interaction, avec l'arrivée des réseaux sociaux numériques et la production de contenu par tous et pour tous.
- Puis au « *Web 3.0 ou internet des objets* » (ibid), actuellement en cours d'installation dans des domaines tels que la santé, la domotique, le sport, les transports,
- Et demain au « *Web 4.0 ou Web 5.0 en cours d'imagination* » (id, 31) ou « De Rosnay (2012) nous promet d'ores et déjà un Web dans lequel nous ne communiquerons pas mais dans lequel nous évoluerons physiquement. La réalité augmentée en est déjà les prémices.

Pour Basque et les auteurs qu'ils citent, Bruce et Levin (1997), Larose et Peraya (2001), Chaduc, Larralde et de Mecquenem (1999), l'association des TIC aux technologies des réseaux attribue au numérique une fonction d'établissement de liens permettant l'interaction de l'homme avec l'homme, de l'homme avec la machine et des machines entre elles, une « *fonction de médiation* » (Basque, 2005, 37) dans le sens qu'elles sont des moyens de relier des personnes, des objets et des idées.

f. Apprendre à apprendre avec le numérique, une notion à intégrer par l'ingénierie de formation

« Avec Internet, le savoir est devenu, éclaté, multi centré et moins hiérarchisé » (id, 50). « Avec Internet, ce n'est pas uniquement la validité des informations et des savoirs qui se trouve interpellée, ce sont les conditions de leur circulation » (ibid). Ces remarques ont des conséquences qu'il faut intégrer dans la construction d'environnement et de dispositif d'apprentissage en retenant « l'idée de l'articulation d'un savoir-stock et d'un savoir flux » (ibid) dans les apprentissages. La question de la capacité de l'individu et de sa disposition à apprendre avec les outils du numériques peut se poser.

Aujourd'hui, le champ de l'éducation s'accorde à dire que les TIC pour être considérées comme médias d'apprentissage, relèvent d' « au moins quatre interprétations du concept média : le média, véhicule d'un message ; le média, système symbolique ; le média, outils cognitif ; le média, médiateur entre des personnes, des objets et des idées » (Basque J., 2005, 35). Toutefois, « nombre de pédagogues conçoivent les TIC essentiellement, voire exclusivement, comme moyens de présenter l'information » (id, 38) et « la parole des enseignants et des formateurs est mise en concurrence avec un magma informationnel » (Cristol D. 2014, 162).

L'usage des TIC questionne la posture des pédagogues et formateurs. Nous pouvons nous demander comment peuvent-ils en retirer le potentiel pédagogique profitable aux apprenants, à l'évolution de leurs capacités cognitives et à leurs apprentissages.

Le concept de l'apprenance

Pour Cristol D, « Ce qu'exacerbe le numérique, c'est la tension dans l'acte d'apprendre entre d'une part, les contenus exposés et, d'autre part, les processus cognitifs et sociaux mis en œuvre » (Cristol D, 2014, 142), ou « la maîtrise des opérations mentales serait indispensable à l'apprentissage selon Piaget (1967) » (ibid). Il s'agit donc pour l'homme d'apprendre à apprendre avec le numérique ce qui invoque toutes les théories de l'éducabilité cognitive et de l'autoformation et qu' « une accélération de l'apprentissage peut s'opérer par un renforcement de l'apprenance » (id, 63) en définissant celle-ci comme un nouveau rapport au savoir, comme « une disposition pour apprendre, sujet et mesure scientifique, mais également comme un projet pédagogique sujet à croyance et engagement militant » (ibid).

Ce concept de l'apprenance est d'ailleurs développé en profondeur par Carré pour qui elle « illustre un complexe de représentations, de motivations et d'affects favorables à

l'action d'apprendre, tissées ensemble dans le nouveau style de rapport au savoir auquel nous invite le projet de la société cognitive » (Carré P, 2005, 191).

Pour lui cette notion suppose que trois conditions soient intégrées par l'ingénierie dans un dispositif d'apprentissage utilisant ou s'appuyant sur les TIC :

- Que le dispositif de formation intègre la compréhension des dynamiques d'engagement en formation des sujets sociaux.
- Qu'une méthodologie d'apprentissage autodirigé puisse être acquise par les apprenants en formation face aux opportunités et aux contraintes de la société d'information développant ainsi leur capacité cognitive à apprendre avec les TIC.
- Et que l'ingénierie permette l'accompagnement social et pédagogique des apprenants dans le cadre d'une « véritable écologie de l'apprenance » (id, 192)

Pour conclure sur ce concept, « l'actualisation de l'apprenance dépendra donc de la posture, du positionnement, de l'attitude, de l'intention, des conditions dans lesquelles se trouvent l'organisme apprenant, et de la façon dont il est relié à son environnement, aux autres et à lui-même » (ibid).

Pour Cristol, « l'apprenance conduit aussi à réévaluer le rôle de l'organisme de formation. Elle interroge les postures des formateurs comme celles des organisateurs » (Cristol D. 2014, 162) sur l'usage des TIC dans les apprentissages. Il faut comprendre par posture : « la manifestation d'un état mental, façonné par nos croyances et orienté par nos intentions qui exerce une influence directrice et dynamiques sur nos actions » (ibid).

Ceux-ci doivent donc « élargir quelque peu leur vision des TIC en tant qu'outils cognitif et de médiation de l'acte pédagogique. Ils devront apprendre à exploiter, de la manière la plus appropriée aux objectifs d'apprentissage visés, les fonctions diversifiées qu'elles peuvent assumer au sein de l'acte d'enseignement et d'apprentissage » (Basque J., 2005, 35).

Intégrer la notion d'apprendre à apprendre avec le numérique par l'ingénierie de formation demande un changement de posture des formateurs et des organisateurs de formation, Ce qui interroge les capacités de l'organisme de formation à professionnaliser ses formateurs, ses activités et son organisation.

g. Les technologies du numériques, un élément d'environnement d'apprentissage face aux enjeux de la loi du 5 mars 2014

Nous nous intéressons aux environnements d'apprentissage en ce qu'ils permettent de construire les technologies du numérique face aux enjeux de la loi du 5 mars 2014. En effet, l'ingénierie de formation par le numérique questionne les environnements d'apprentissage qui répondent aux enjeux sociétaux et socio-économiques. Il s'agit alors de comprendre en quoi ces environnements sont adaptés aux besoins des apprenants adultes d'aujourd'hui dans un monde en évolution permanente. En effet, nous considérons que les environnements d'apprentissage intègrent la dimension de l'apprenance et l'usage des TIC, visant une « *conceptualisation rénovée et opératoire de l'ingénierie pédagogique, dans la variété de ses dimensions : pédagogies des adultes, usage intelligent des technologies, conduite de projet de formation* » (Blandin B. 2007, 8) et tiennent compte des différentes théories de l'apprentissage.

Blandin souligne que Carré démontre « *le décalage existant entre les objectifs politiques européens (et leurs déclinaisons nationales) et la réalité de pratiques de formation tout au long de la vie* » (id, 124) et l'analyse qu'ils font en commun pour en comprendre les causes et les dépasser fait ressortir que « *les environnements d'apprentissages actuels, que ce soit dans les systèmes éducatifs ou dans le champ de la formation, appartiennent, en effet, le plus souvent à des mondes qui ne favorisent pas le développement de l'apprenance* » (ibid) part l'effet cognitif qu'ils représentent sur les apprenants dans leurs apprentissages.

Pour préciser ce qui est entendu par environnement d'apprentissage, ce sont « *les éléments délimitant les contours et les composants d'une situation, qu'elle soit au cours de laquelle il est possible d'apprendre, c'est-à-dire de mettre en œuvre un processus de changements des conduites et / ou des connaissances* » (id, 11).

h. Comprendre les technologies du numériques sur les environnements d'apprentissage du point de vue des théories de l'apprentissage.

Plusieurs théories de l'apprentissage peuvent être invoquées pour essayer de comprendre l'incidence de l'environnement sur les apprentissages.

Pour les théories behavioristes (Pavlov, Watson, Skinner et Tolman), l'apprentissage n'est pas un acte réfléchi mais plutôt le résultat d'un conditionnement ; il s'agit donc de repérer les influences de l'environnement de l'individu sur ceux-ci.

Pour les théories constructivistes dites aussi cognitives (Piaget, Bruner, Gagné), l'apprentissage est dû aux processus internes de réflexion (schèmes) de l'apprenant,

mobilisés suite à une sollicitation de son environnement s'articulant en quatre phases successives : assimilation, déséquilibre, accommodation et équilibre ; l'individu trouve ici les ressources en lui-même pour s'adapter à son environnement.

Pour les théories gestaltistes (Vertheimer, Koffka, Köhler), la perception de notre environnement se structure naturellement selon six lois possibles : la loi de la bonne forme ; la loi de la continuité, la loi de la proximité, la loi de la similitude, la loi du destin commun et la loi de familiarité. L'apprentissage se fait alors sur une somme globale d'informations perçues qui distinguent trois phases : l'essai par tâtonnement, la réflexion et l'insight basé sur le principe de la restructuration des informations pour n'en faire plus qu'une.

Pour les théories socio-constructivistes (Vygotsky, Bandura), l'apprentissage précède le développement de l'individu et se fait par interaction sociale ; c'est l'échange ou l'observation par exemple entre un apprenant et un autre individu qui permet l'apprentissage. Vygotsky est allé plus loin en développant la théorie de la zone proximale de développement, intégrant l'idée consciente d'une somme équilibrée d'éléments permettant à l'individu de réussir ses apprentissages (aide humaines et ressources personnelles) que Bandura appelle aussi auto efficacité (croyance de l'apprenant en sa capacité d'effectuer une tâche).

Pour les théories humanistes (Rogers, Maslow), l'apprentissage se fait sur une réflexion sur ses propres expériences ; on peut intégrer ici l'idée qu'un environnement, berceau de l'expérience personnelle évolue recréant de ce fait des expériences nouvelles qui font évoluer la réflexion sur soi.

Pour les théories connectivistes (Siemens), l'apprentissage avec les TIC s'appuient sur le « *le rôle des liens entre les individus et les ordinateurs qui accélèrent le flux et pas exclusivement le contenu des connaissances* » (Cristol, 2014, 45).

Pour Blandin, il n'y a pas de réponse définitive dans la façon de concevoir un environnement d'apprentissage. Par contre, un environnement d'apprentissage doit pouvoir dans sa conception tenir compte de trois éléments suivants :

- le rapport au monde au niveau macro, meso et micro,
- les théories d'apprentissages.
- la dimension matérielle de sa mise en œuvre.

On voit bien l'incidence sur les apprentissages des éléments physiques, techniques, et sociaux que l'ingénierie de formation doit intégrer dans la conception de dispositif de formation, le numérique est un élément technique et social dont elle ne peut faire l'impasse aujourd'hui.

D'une façon générale, les TIC servent à faire quelque chose avec l'information. On leur attribue des fonctions simples de lien, recherche, stockage, diffusion, médiatisation, transmission, sélection, classement, tri, échange de l'information, etc ; et des fonctions plus complexe de traitement de l'information, transformation de l'information, médiation, mise en relation, calcul, organisation des connaissances, résolution de problèmes, production, développement de projets, etc.

Cette liste n'est pas exhaustive tellement les activités auxquelles les TIC participent sont diverses et variées d'autant plus qu'elles évoluent et qu'elles s'associent à d'autres technologies pour développer de nouvelles fonctions et accompagnées de nouvelles activités.

Il s'agit aussi de s'interroger sur l'état actuel de la relation de l'ingénierie de formation avec la réalité des technologies et sur sa capacité d'anticiper toutes ces évolutions pour répondre aux enjeux futurs et y trouver sa place, en admettant qu'elle est déjà en phase avec la réalité des technologies numériques d'aujourd'hui dans ses activités ?

De tout temps, l'homme évolue et cherche à évoluer en développant des technologies et des outils d'interactions et d'évolutions avec son environnement social et physique.

Face à l'invasion massive du numérique, des usages et des enjeux socio-économiques de notre société, l'ingénierie de formation doit évoluer pour s'adapter à une évolution des modes de production, de circulation et d'usage des savoirs et des informations.

L'utilisation des TIC pour la formation des adultes ne peut pas se limiter à sa fonction de véhicule de l'information. Elle doit y ajouter ses fonctions symboliques, cognitives et de médiations entre les personnes, les objets et les idées en passant par la professionnalisation des organisations, des activités et des acteurs de la formation.

3. LA PROFESSIONNALISATION DES ORGANISATIONS ET DES HOMMES

Définir aujourd'hui la notion de professionnalisation est complexe au regard des domaines auxquels elle renvoie (politique et social, sociologie du travail, éducation et formation et organisation du travail) et, avant tout, aux intentions sociales dont elle relève aux niveaux macro (politique, économique et sociétal), meso (organisation) et micro (individu) et qu'elle peut y prendre, individuelles et / ou collectives.

Pour certains auteurs, elle « est considérée comme un folk concept (Becker, 1962), dont il convient à la fois de saisir la variété de sens commun et des usages sociaux » (Demazière et al., 2012, 5).

Sur le champ politique et social, la professionnalisation portée par les politiques européennes et nationales renvoient essentiellement aux processus de « mise en mouvement des individus dans des contextes de travail flexibles » (Barbier et al., 2009, 783).

Pour la sociologie du travail, elle renvoie à la fois aux processus historiques de « constitution des professions » (ibid) établies et aux luttes pour faire reconnaître le caractère professionnel d'une occupation où « Dubar et Tripier (1998) montrent qu'il y a un triple enjeux [...], un enjeu politique [...], un enjeu éthique culturel [...], un enjeu économique » (Wittorski, 2005, 11).

Pour l'éducation et la FPC, elle renvoie aux processus de « fabrication d'un professionnel par la formation » (Barbier et al., 2009, 783) et la « quête d'une légitimité plus grande des offres et pratiques de formation » (ibid) en répondant aux injonctions politiques, sociales et économiques « produire des formations et des formés qui alimenteront ces nouvelles positions, et en ce sens c'est créer de l'emploi » (Demazière D. et al., 2012, 7).

Et pour le champ de l'organisation du travail, elle renvoie aux processus individuels et/ou collectif d'acquisition de compétences et de connaissances spécifiques à une activité en situation de travail en pensant « les liens entre activité/développement professionnel (relevant du sujet) – compétence / professionnalisation (relevant du tiers, de l'organisation) » (Barbier et al., 2009, 783), ceci dans une dynamique de « négociation identitaire (sujet-tiers) » (ibid). Il s'agira ici de professionnaliser les individus, les activités ou / et l'organisation.

Pour cette étude, c'est sur ce dernier champ au niveau meso que va se focaliser la définition de la notion de professionnalisation, pour en comprendre le concept et pour pouvoir ensuite analyser le matériau de l'exploration de terrain au regard de la question de départ, fil rouge de cette étude.

a. Les dynamiques de professionnalisation

En France, l'organisation du travail de la révolution industrielle (fin du 19^{ème} siècle) jusqu'aux années 1975 est basé majoritairement sur le taylorisme reposant sur l'organisation scientifique du travail. Bien que cette forme d'organisation ait évolué pour s'adapter au mouvement des relations humaines (Mayo)⁵⁰, elle n'est pas adaptée aujourd'hui à une économie où l'essentiel de l'activité économique ne repose plus sur l'industrie mais sur les activités du commerce et des services (le tertiaire).

Pour Wittorski, de nombreux modes d'organisations du travail plus flexibles ont vu le jour depuis pour répondre aux besoins d'évolution des activités économiques et des métiers.

Les nouvelles formes d'organisations demandent aux salariés de développer de nouvelles compétences (d'adaptabilité, de flexibilité, de compétences techniques, de compétences sociales et collectives, de compétences méthodologiques, cognitives, de prise de recul, d'analyse, etc .) en permanence.

Dans ce contexte, les dynamiques de professionnalisation sont engagées :

- Par « *Une intention organisationnelle de mise en mouvement des sujets* » (Barbier et al, 2009, 784) salariés passant par des dispositifs de professionnalisation proposés par les organisations ou « *le savoir objectivé et socialement validé est alors souvent au centre des dispositifs* » (Sorel M., Wittorski R., 2005, 214).

Quand celle-ci passe par :

- le biais d'un acteur de la formation (formateur, organisme de formation) sur la « *prescription par l'organisation de certaines compétences, traduisant une conception particulière qu'elle se fait du bon professionnel* » (Barbier et al, 2009, 784).
- le cadre du travail et « *la proposition de dispositifs spécifiques (de travail et /ou de formation)* » (ibid) permettant de développer les compétences attendues par l'organisation.

On parle de « *dynamiques prescrites* » (Sorel M., Wittorski R., 2005, 211).

- Par le développement professionnel des salariés « *au fil de leur activité dans ou en dehors des dispositifs organisationnels proposés* » (Barbier et al, 2009, 784), passant

⁵⁰ Elton Mayo (1880 – 1929) est un psychologue et sociologue australien à l'origine du mouvement des relations humaines, considéré comme l'un des fondateurs de la sociologie du travail.

par les pratiques de professionnalisation mises en œuvre par les individus ou « *l'action et la compétence sont au cœur* » (Sorel M., Wittorski R., 2005, 212) de celles-ci.

On parle ici de « *dynamiques réelles* » (id, 211).

- Par « *un processus de négociation de nature identitaire* » (Barbier et al, 2009, 784) (le je, le regard de soi par soi, le tu, le soi vu par les autres et le il, le soit pour et avec les autres) qui s'opère entre l'identité personnelle du salarié (son développement professionnel pour lui et à son initiative), et son identité professionnelle d'appartenance (son collectif professionnel et ses attentes), où il va transférer des compétences qu'il a développées pour lui au profit de l'organisation et qu'elle va reconnaître par l'évaluation des résultats de l'activité et par une dynamique en tension entre son identité réelle et l'identité prescrite.

b. Les formes d'organisation de travail et la professionnalisation

Les différents auteurs distinguent trois formes d'organisation où le travail permet de se professionnaliser :

- « *Les organisations du travail à effet formateur* » (Sorel M., Wittorski R., 2005, 236) où les individus apprennent en travaillant sans que celles-ci n'aient prévu, ni organisé ces apprentissages.
- « *Les organisations qualifiantes* » (ibid) où elles prévoient des moyens permettant aux individus d'apprendre en travaillant et où elles reconnaissent les acquis.
- « *Les organisations apprenantes* » (ibid) où elles mettent en place des moyens permettant aux collectifs de formaliser des procédures efficaces pour constituer leur système d'expertise où elles « *apprennent de leur propre mode de fonctionnement en actes* » (ibid).

Quand le travail est « *un acte de production et un acte de formation* » (id, 15), l'organisation est soit une « *organisation apprenante* » (ibid) ou une « *organisation qualifiante* » (ibid). Sous cette forme, les pratiques d'organisation « *mettent en place des moyens permettant aux individus, aux collectifs et à l'organisation elle-même, d'apprendre par et dans l'activité au quotidien* :

le travail devient formateur, c'est à dire générateurs de nouvelles compétences individuelles, collectives et organisationnelles » (ibid).

c. Les voies de professionnalisation

Les dynamiques de professionnalisation qu'elles soient issues d'une dynamique réelle ou d'une dynamique prescrite peuvent d'après Wittorski, Barbier et d'autres auteurs être catégorisées selon six voies de professionnalisation.

- « *la voie de professionnalisation appelée **logique de l'action*** » (Barbier et al, 2009, 786) qui correspond à une pratique de professionnalisation du salarié.

Dans cette voie, l'organisation n'a prévu aucun dispositif. La professionnalisation passe par la situation familière de travail présentant un caractère nouveau et une recherche efficace de solution par la mobilisation et l'articulation de compétences et capacités déjà incorporées devenant au fil du temps des routines, des trucs, des coups de mains difficilement transférables.

- « *La voie de professionnalisation nommée **logique de la réflexion et de l'action*** » (ibid) qui correspond à un dispositif de professionnalisation mis en place par l'organisation (ressources documentaires ou personnes ressources accessibles librement au salarié) ou à une pratique de professionnalisation du salarié quand l'accès aux ressources n'est pas prévu par l'organisation mais qu'il fait appel à un collègue de travail non prévu à cet effet.

Dans cette voie, le salarié est face à une situation inédite de travail. La professionnalisation passe par l'accès et la consultation de ressources documentaires, personnes ; etc. où le salarié va développer de nouvelles compétences par les allers retours qu'il fait entre la situation, les ressources consultées, leurs tentatives d'utilisation, la réflexion engagée et l'explicitation de ce qu'il a du faire.

- « *La voie de professionnalisation appelée **logique de la réflexion sur l'action*** » (ibid) qui correspond :
 - A un dispositif de professionnalisation mis en place par l'organisation, quand dans cette voie, l'organisation prévoit des temps de réflexions collectifs des salariés sur des pratiques existantes visant à définir des façons de faire commune non formalisées (il s'agit ici de professionnaliser des activités de

l'organisation) ou alors de construire des règles de fonctionnement de l'organisation (il s'agit ici de formaliser le fonctionnement de l'organisation et donc de professionnaliser l'organisation). Les salariés y développent une méta-compétence de l'analyse de leurs actions.

- A une pratique de professionnalisation du salarié quand la réflexion sur l'action est individuelle, non prévue par l'organisation et qu'elle ne vaut que pour lui. Le salarié y développe une méta-compétence de l'analyse de son action.

- « *La voie de professionnalisation appelée **logique de réflexion pour l'action*** » (ibid) qui correspond :

- A un dispositif de professionnalisation mis en place par l'organisation, quand dans cette voie, l'organisation met en place des temps de réflexions collectifs des salariés sur des pratiques futures et de les valider (il s'agit ici de professionnaliser des activités futures de l'organisation) ou alors de construire de nouvelles règles de fonctionnement de l'organisation et de les formaliser (il s'agit ici de professionnaliser l'organisation).

- A une pratique de professionnalisation du salarié quand la réflexion pour l'action est individuelle pour tenter de trouver par anticipation et pour soi une façon de faire et d'agir de manière à être plus efficace.

- « *La voie de professionnalisation nommée **logique de traduction culturelle par rapport à l'action*** » (ibid) qui correspond à la fois à un dispositif de professionnalisation mis en place par l'organisation et à une pratique de professionnalisation du salarié.

Dans cette voie, un tiers (consultant, expert, tuteur), accompagne les salariés dans la mise en place d'une nouvelle activité décidée par l'organisation. Il va transmettre des connaissances et des savoirs utiles à l'activité nouvelle pour construire avec les salariés une réponse individuelle en terme de compétences nouvelles à acquérir et à mobiliser collectivement ensuite pour celle-ci.

- « *La voie de professionnalisation appelée **logique de l'intégration assimilation*** » (ibid) qui correspond :

- A un dispositif de professionnalisation mis en place par l'organisation, quand dans cette voie l'organisation fait appel à un dispositif de formation externe à

l'entreprise (formation continue, organisme de formation) ou l'intention est la transmission essentiellement de savoir théorique.

- A une pratique de professionnalisation de l'individu quand, dans cette voie, celui-ci pratique l'autoformation pour acquérir des savoirs ou des connaissances qu'il pourra mobiliser plus tard.

d. La professionnalisation des activités et de l'organisation.

Il ressort des voies de professionnalisation, que la professionnalisation des activités de l'organisation passe par la réflexion collective de ses salariés sur les pratiques communes à valider de l'action, sur l'action, pour l'action et / ou par rapport à l'action.

Quant à la professionnalisation des organisations, elle relève également de la réflexion collective visant à formaliser sous forme de règles la gestion de l'organisation à l'action, sur l'action, pour l'action ou par rapport à l'action.

e. Typicité d'organisation du travail et voie de professionnalisation

Pour Sorel M. et Vittorski R., « *selon leurs parcours personnels et professionnels, les individus, mais aussi les organisations, s'engagent dans des formes différentes de professionnalisation* » (Sorel M., Wittorski R., 236), structurant « *aux plans individuels et collectifs des habitus de professionnalisation* » (ibid). Pour eux, les voies de professionnalisation à emprunter par les individus ou les organisations sont dépendantes des formes dominantes que prend le travail dans les organisations.

Ils distinguent six typicités d'organisation du travail qui peuvent s'articuler entre elles et qui sont déterminantes dans le choix des voies de professionnalisation qui seront empruntées par les organisations :

- L'organisation de type taylorienne, déjà définie dans cette étude.

Pour ce type d'organisation, la voie de professionnalisation repose sur la logique de l'action et la logique de l'intégration / assimilation.

Le travail collectif en s'appuyant sur « *le recours à l'autonomie, à l'élargissement et l'enrichissement des tâches, et à la polyvalence ainsi que la réduction des lignes hiérarchiques* » (id, 12).

Pour ce type d'organisation, la voie de professionnalisation repose essentiellement sur la logique de la réflexion et de l'action.

- L'action par les organisations sur les processus de travail pour rechercher en permanence « *une adaptation rapide aux évolutions et exigences du marché* » (ibid) ; en s'appuyant sur « *des formes diverses de flexibilité* » (id, 13) des dispositifs d'emploi et des opérateurs en situation de travail, et de leurs « *poly-compétences* » permettant de gérer des changements d'activité.

Pour ce type d'organisation, la voie de professionnalisation repose sur la logique de l'action et la logique de l'intégration / assimilation.
- La mobilisation de la démarche projet pour privilégier « *l'innovation collective* » (ibid) en s'appuyant sur le travail coopératif.

Pour ce type d'organisation, la voie de professionnalisation repose à la fois sur la logique de la réflexion et de l'action, la logique de la réflexion sur l'action et la logique de la réflexion pour l'action.
- La mobilisation par les organisations de travail de groupes participatifs (groupes d'expression – cercles de qualité, etc.) ayant « *recours au moment de réflexion collective et interactive sur le travail pour améliorer la production* » (ibid).

Pour ce type d'organisation, la voie de professionnalisation repose essentiellement sur la logique de traduction culturelle par rapport à l'action.
- L'organisation qualifiante ou l'organisation apprenante telle que définie précédemment.

Pour ce type d'organisation, la voie de professionnalisation repose à la fois sur la logique de réflexion et de l'action, la logique de réflexion sur l'action, la logique de réflexion pour l'action et la logique de traduction culturelle par rapport à l'action.

On peut constater que la FFP fait l'hypothèse que dans un contexte de mutations et d'évolutions sociale, sociétale, économique et technologique fortes, les besoins de formation des actifs évoluent très rapidement pour permettre à la France comme pour les autres pays d'être compétitif dans une économie mondialisée.

Néanmoins, il semble que la capacité de professionnalisation des acteurs de la FPC constitue un levier majeur pour permettre à la France d'atteindre ses objectifs liés aux réformes successives de la FPC et aux enjeux de la loi du 5 mars 2014.

Ce cadre théorique non exhaustif pourra être complété avec d'autres éléments de définition de concepts et de compréhension de ceux-ci apportés quand cela s'avèrera nécessaire pour l'interprétation du matériau issu de l

Chapitre 4.

METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Comment démarrer un travail de recherche ? Et puis, commencer par quoi ? Est-ce ça la question de départ ? ça en fait déjà trois ... des questions et déjà tout s'embrouille.

Avant de partir tête baissée puis de foncer et d'utiliser du temps et de l'énergie plus que nécessaire, surtout avec plusieurs livrables à travailler en parallèle et à rendre en temps compté à l'université, l'idée de la nécessité d'organiser la démarche de recherche émerge très rapidement. Et plutôt que de tout avoir à imaginer en terme de méthodologie, surtout en n'étant pas scientifique de formation, pourquoi ne pas aller voir dans la littérature ce qui existe sur le thème de la méthodologie de recherche en sciences sociales et humaines.

Une recherche sur internet et un passage en bibliothèque ont permis de retenir un ouvrage de Quivy et Campenhoudt⁵¹, *Manuel de recherche en sciences sociales* qui détaille une méthodologie déjà éprouvée en sciences humaines et largement utilisée par les chercheurs. C'est sur les bases et les conseils de cette méthodologie qu'a été construite celle de cette étude.

Pour ses auteurs, la démarche de recherche s'effectue en trois actes se chevauchant les uns après les autres.

Le premier qu'ils appellent « *la rupture* » (Quivy R., Campenhoudt L.V., 2006, 17) correspond à un cheminement lent où il s'agit d'explorer le terrain, d'observer, de se questionner, puis de s'éloigner de ces représentations dans l'interprétations des observations, en ajoutant celles de scientifiques issues de premières lectures pour formuler une ébauche de problématique. Ensuite l'ajout d'autres lectures permet de déterminer un cadre conceptuel de recherche en installant ainsi des allers retours entre lecture, exploration, observation, compréhension dans l'évolution de la problématique. En dernier

⁵¹ Luc Van Campenhoudt, Docteur en sociologie de l'Université catholique de Louvain (UCL), professeur et directeur du Centre d'études sociologiques aux Facultés universitaires Saint-Louis à Bruxelles et professeur à l'UCL - Raymond Quivy, Docteur en sciences politiques et sociales de l'Université catholique de Louvain (UCL), professeur émérite aux Facultés universitaires catholiques de Mons (FUCAM). Tous deux enseignent la méthodologie de la recherche en sciences sociales.

lieu, la mise en place d'un nécessaire « *recul réflexif* » (id, 19) pour se mettre dans la posture du chercheur.

Le deuxième acte, « *la construction* » (ibid), est la finalisation de l'élaboration d'une problématique sur la base d'un cadre conceptuel, la construction d'un modèle de recherche et d'analyse où il s'agit de reconsidérer l'objet de l'étude sous un cadre différent de l'exploration de départ et de proposer des explications de l'objet étudié, les hypothèses.

Et pour terminer, le troisième acte, « *la constatation* » (id, 20) où il s'agit d'utiliser le modèle de recherche pour observer, puis procéder à l'analyse pour identifier des faits observables, résultats de la recherche, ensuite de procéder à leur interprétation au regard de l'objet de la recherche et du cadre conceptuel de l'étude et pour finir par la préconisation d'amélioration, de développement ou autres

Et pour commencer ...

1. PREMIER ACTE : RUPTURE

a. La question de départ

« La meilleure manière d'entamer un travail de recherche en sciences sociales consiste à s'efforcer d'énoncer le projet sous la forme d'une question de départ. Le chercheur tente d'exprimer le plus exactement possible ce qu'il cherche à savoir, à élucider, à mieux comprendre. La question de départ servira de premier fil conducteur à la recherche » (Quivy R., Campenhoudt L.V., 2006, 35).

Un travail préparatoire en amont du stage

Tout a commencé par un travail préparatoire qui a pris la forme d'un état des lieux d'entrée avant d'intégrer l'organisme de formation (contexte professionnel de cette étude) pour y effectuer le stage et y réaliser la mission inscrite dans le cadre de la préparation au DURF.

L'idée était de ne pas partir de rien. Rien n'était encore pressenti sur ce qui allait guider le choix d'objet d'étude sur le terrain professionnel. Mais il s'agissait, tout du moins, de ne pas partir avec quelque chose ayant peu d'intérêt avec la préparation au DURF ou éloigné des problématiques que rencontre le responsable de formation dans son activité professionnelle et d'orienter le choix des premières lectures ; considérant cette

étude comme un prétexte de professionnalisation pour l'exercice futur du métier de responsable de formation.

Des thèmes d'intérêts et une première piste de recherche

Le travail préparatoire a été de faire le point sur ce qui était connu de la structure de stage, des missions à y réaliser et/ou à y négocier, des thèmes intéressants et pertinents pouvant y être travaillés et de mettre en place un plan d'action pour démarrer cette étude dès le début du stage.

De ce travail préparatoire, quelques thèmes d'intérêt ont émergé. Les notes du début de l'étude relatent : la VAE, les enjeux de la formation professionnelle sur les territoires, la prise en compte du CPF dans les propositions de formations adultes, la FOAD et l'organisme de formation en réponse aux enjeux de la réforme de la formation professionnelle, l'ingénierie de formation à l'ère du numérique dans l'organisme de formation.

De premier abord, traiter le thème de la VAE semblait intéressant, de nombreux ouvrages sur ce thème avaient été lus dans le cadre d'une démarche VAE engagée quelques années plus tôt et les recherches effectuées sur la structure de stage informaient l'accompagnement à la VAE par des formateurs de l'organisme de formation.

Un carnet d'observation

Au niveau du plan d'action, une méthodologie d'observation participante est mise en place. Elle se concrétise par un carnet de bord d'observations en deux colonnes ; une pour noter à chaud les faits, leur contexte et tout ce qui pouvait interpeller et être intéressant observable à l'organisme de formation et l'autre pour noter les remarques et observations suscitées. L'organisation des lectures allait finalement attendre le démarrage du stage et l'ébauche du thème d'étude

L'abandon d'une première piste de recherche

Au démarrage du stage, la piste de la VAE ne semblait pas exploitable parce que le formateur concerné par l'accompagnement VAE n'en avait pas durant cette période.

De plus, les missions avaient changé, deux actions de formations liées à la FPC et qui devaient être ouvertes, étaient reportées. La mission de leur suivi s'est transformée par la mise en place d'un plan de communication pour l'organisme de formation et par la mise à disposition de compétences en informatique qui manquaient fortement à ce moment sur la structure de stage.

Le contexte particulier l'organisme de formation avec la formation initiale au cœur de ses activités ne permettait pas d'identifier clairement des questions de formation ou d'insertion en lien avec la formation continue des adultes. Pourtant cet aspect de la formation semblait fondamental à traiter pour cette étude, suite à une première semaine universitaire de préparation au DURF fortement imprégnée de l'histoire de la formation professionnelle et de son évolution en Europe et en France ainsi que de l'actualité de la formation professionnelle liée à mise en place de la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

Un point sur les thèmes d'intérêt et les missions du stage

L'idée a donc été de faire un point et de voir ce qui convergeait entre les thèmes d'intérêts, les expériences antérieures, la structure de stage et les missions confiées et pouvoir ensuite relever les phénomènes qui pouvaient questionner au regard de ces thèmes. Il en ressortait une convergence pour une problématique autour du numérique, de l'ingénierie de formation, de la loi du 5 mars 2014 et du territoire de l'organisme de formation.

Les prémices d'une question de départ

Plusieurs éléments allaient enfin permettre de préciser l'objet de l'étude.

L'observation participante à travers les missions données par la direction sur la mise à disposition de compétences en informatique a permis de relever, les difficultés de l'organisme de formation et les freins de ses collaborateurs à mettre en œuvre les TIC.

La mission était d'organiser la mutualisation des ressources pédagogiques pour permettre d'optimiser en terme de coût et de temps la conception de l'ingénierie pédagogique le reflétait. L'équipe pédagogique y mettait de nombreux freins. Les formateurs évoquaient un manque de temps, du matériel ou des outils inadaptés, des questions de propriétés intellectuelles personnelles, un besoin de formation à l'utilisation des TIC, etc.

L'observation relève des appels fréquents en salle informatique pour régler des problèmes informatiques qui paraissaient plus liés à une méconnaissance de l'utilisation des outils par les utilisateurs (apprenants et formateurs) qu'à de réels problèmes techniques.

Dans ce contexte, les liens entre les thèmes d'intérêts, la mission, les phénomènes sociaux observés faisaient émerger une ébauche de question de départ avec le numérique au centre des préoccupations :

- « **Comment les MFR s'adaptent-elles au numérique pour sortir du cadre formel de formation (présentiel apprenants & formateurs) en répondant aux enjeux de la réforme de la formation professionnelle** ».

L'objet premier de l'étude était alors la formation professionnelle et le numérique

b. L'exploration

Pour Quivy et Campenhout, l'exploration se fait par l'association d'un cadre théorique composé de lectures d'articles, de revues, de livres à caractère scientifique et au travers d'une enquête exploratoire sur le terrain qui se traduit par les entretiens exploratoires.

Avant d'aller explorer le terrain, il semblait intéressant et nécessaire d'aller explorer la littérature afin d'élargir la réflexion sur les observations effectuées et permettre la construction d'un modèle de recherche exploratoire pour approfondir l'étude et faire ressortir la problématique.

L'organisation des lectures

Le choix des premières lectures avait pour objectif d'apporter des éléments de compréhension des sciences humaines sur les thèmes qui tournaient autour de l'ébauche du questionnement.

Il s'agissait alors d'essayer de comprendre le rapport au savoir des adultes sur des environnements d'apprentissage dématérialisés, de leur autonomie possible ou nécessaire dans ces environnements d'apprentissage et d'identifier les apports du numérique à la formation et l'apprentissage des adultes. La recherche c'est faite par mot clé (numérique, apprentissage, adulte, FOAD) et les ouvrages qui ont été retenus sont *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir* de Philippe Carré (2005), *La formation à l'épreuve du*

numérique (hors-série AFPA 2013), et *Former, se former et apprendre à l'ère du numérique : le social learning*, de Cristol D. (2014). D'autres textes scientifiques issus de sites internet spécialisés ont été lus pour compléter.

L'organisation de ces lectures était à faire, la fiche de lecture est un outil qui le permet mais elle n'a pas été utilisée.

Dans le cas de cette étude le modèle de la grille de lecture a été retenu parce qu'il permet le tri rapide d'information. Il a pris la forme d'un tableau Excel en 7 colonnes qui permet de relever chaque élément de lecture intéressant en continu (Concept illustré / Idée clés 1 / idée clés 2 / extrait de lecture intéressant / page de l'ouvrage où retrouver l'extrait / Référence de l'ouvrage / Référence web de complément) et de les trier ensuite pour rapprocher les éléments d'un même concept.

Le modèle exploratoire

Il était temps de formaliser avec plus de précision la problématique, d'émettre à son égard quelques hypothèses afin de guider sur les concepts et les thématiques d'exploration à mener.

Un nouveau point a été fait. Celui-ci permettait à contribuer à formaliser les objectifs de la recherche au regard du phénomène social qui était à comprendre. Les premiers éléments théoriques permettaient de faire évoluer l'objet de cette étude et d'émettre quelques hypothèses.

« Comment la MFR de Saulxures peut-elle proposer des dispositifs de formation multimodaux pour répondre aux enjeux socio-économiques de la formation de la FPC ? ».

Et l'objet de l'étude était de travailler sur l'évolution de l'ingénierie de formation avec le numérique.

D'après Quivy et Campenhoudt (2006), il faut tenir compte de trois critères pour formaliser une question de départ, la clarté afin de ne pas prêter à confusion, la faisabilité pour l'étude en terme de temps et de moyens et la pertinence parce que l'étude n'est pas là pour apporter un jugement du phénomène social observé ou prendre partie. Il est donc normal qu'elle évolue au fil des allers retours par un lent cheminement de la phase de rupture.

Il s'agissait maintenant d'aller explorer le terrain en organisant des entretiens avec des personnes qui permettraient d'apporter des éléments de compréhension du phénomène social.

Toutefois, partir à l'aventure sans être au clair sur les éléments à rechercher ne permet pas d'être efficace. Il s'agissait de construire un modèle exploratoire d'enquête sur les questions qui se posaient pour comprendre la problématique.

Le point effectué a permis la construction du modèle exploratoire. Il permet de faire ressortir les pistes d'explorations pouvant aider à la compréhension.

Un guide d'entretien a été mis au point, il s'agit ici d'apporter un support à l'entretien qui allait prendre une forme semi-directive pour permettre de parcourir les pistes d'explorations.

Sur ce guide, les pistes d'explorations ont été classées par thème afin de présenter une cohérence de recherche pour l'interviewer, de faciliter l'exploration du thème et, pour chaque question d'exploration, de rappeler entre parenthèse ce qui était recherché afin de prévoir les relances d'approfondissements. (Ce guide d'entretien est présenté dans l' « Annexe Mémoire : Les entretiens » de cette étude).

Le critère de faisabilité de l'étude a guidé sur le choix de la personne à interviewer. Il s'agissait de ne pas multiplier les entretiens exploratoires à cause de la lourdeur de la retranscription et de l'analyse à effectuer après. Il s'agissait alors d'identifier la personne ressource dans la structure qui permette d'apporter le maximum de point de vue sur la problématique et les pistes d'explorations. Un responsable de formation, le coordinateur des dispositifs de formation, etc.. Le choix s'est arrêté sur le directeur de l'organisme de formation, il est le lien entre le conseil d'administration de l'association, le réseau des MFR et l'équipe pédagogique de l'organisme de formation pour déterminer les orientations stratégiques de la structure, piloter les activités d'ingénierie de formation et coordonner les actions de formation en place.

La récolte

Il s'agissait maintenant de réaliser l'entretien et de récolter le matériau qui allait contribuer à la compréhension du phénomène social et de trouver une manière de procéder pour effectuer cette récolte.

Un entretien est une interaction qui passe par les canaux verbaux et non-verbaux de la communication. La solution technique retenue est l'enregistrement sonore de

l'entretien, d'autant plus qu'avec le contenu de l'échange, il relève les intonations de la voix (fort, faible, rapide, rire, etc.). Il est facile à mettre en œuvre aujourd'hui puisque que la fonction d'enregistrement fait partie des outils du Smartphone avec une qualité permettant l'exploitation quasi immédiate. Il permet de conserver l'intégralité de l'entretien et permet un retour ultérieur pour procéder à son analyse. Il permet aussi à celui qui guide l'entretien de n'avoir à prendre en note que les attitudes non-verbales de l'interviewé ou mot-clé de relance et de rester ainsi plus facilement disponible pour une écoute active de l'interviewé. Ceci facilite la reformulation et la relance.

La solution de la vidéo aurait pu être utilisée mais elle est beaucoup plus complexe à mettre en œuvre, pour une même qualité d'exploitation ultérieure.

L'analyse

L'analyse a pour premier objectif de comprendre le phénomène social au regard du matériau récolté lors de l'entretien exploratoire.

Une simple écoute de l'entretien avec la prise de notes des idées clés est possible pour la compréhension mais ne permet pas d'aller plus loin dans l'étude.

Il s'agissait de passer dans le deuxième temps de la démarche de recherche, c'est à dire la construction de la problématique où il s'agit de « *reconstruire les phénomènes sous un autre angle qui est défini par des concept théorique relevant des sciences sociales* » (id, 19).

Il s'agit alors maintenant de construire un modèle d'analyse de l'entretien exploratoire permettant d'extraire les données qui allaient permettre ce passage flou pour l'instant.

Parmi les modes de retranscription possible, la retranscription écrite mot-à-mot a été l'outil choisi. Il permet comme un enregistrement d'avoir l'intégralité de l'échange et facilite l'extraction des avis de l'interviewé aux regards de ce qui était recherché. Il permet ensuite de regrouper les avis pour faire ressortir de nouvelles pistes thématiques d'exploration. Le mode du résumé ne permet pas cette finesse. Toutefois pour permettre ce travail d'analyse pour la suite, la retranscription doit permettre de retrouver facilement les éléments à extraire pour les remettre dans leur contexte d'interview, si nécessaire. Un codage numérotage ligne par ligne de la retranscription est donc effectué.

L'outil d'extraction de données est la grille d'analyse sur laquelle sont relevés et regroupés les éléments extraits par thème. Dans cette étude, elle prend la forme d'un tableau Excel en trois colonnes, ce qui permet ensuite la prise de notes des données

extraites au fil de la lecture de l'entretien puis ensuite de procéder au tri rapide des données en fonction des thèmes centraux qui ressortent (Extraits d'entretien / Synthèse, avis de l'interviewé, idées qui ressortent / Thèmes d'appartenances qui ressort)⁵².

2. DEUXIEME ACTE : CONSTRUCTION

D'après Quivy et Campenoudt (2006), la problématique se situe à cheval entre l'acte « *rupture* » et l'acte « *construction* ».

Il est intéressant de noter que c'est le cas dans cette étude, la question de départ est encore flottante. Toutefois le matériau apporté par les lectures et par l'analyse de l'entretien exploratoire va permettre de la faire évoluer.

a. La problématique, de la question de départ à la question d'étude

Il s'agit de reconsidérer la question de départ au regard de ce qui est apporté par les lectures et l'entretien exploratoire, de problématiser.

Un nouveau point pour y arriver est nécessaire. Pour Quivy et Campenoudt, elle s'effectue en deux temps :

- Le premier pour « *faire le point et élucider les problématiques possibles* » (id, 96).
- Le deuxième « *pour se donner une problématique* » (id, 97).

Pour cette étude, l'observation des convergences et divergences entre l'approche théorique (découvertes des lectures, concepts) et les thèmes (idées clés) qui ressortent de l'entretien exploratoire en est le premier temps. Et le deuxième temps est l'évolution du questionnement puis sa problématisation par la formulation d'une question d'étude qui possède les mêmes critères de clarté, faisabilité et de pertinence que la question d'étude.

b. La construction du modèle d'analyse

Pour Quivy et Campenoudt, « *l'hypothèse se présente comme une réponse provisoire à une question* » (id, 114) ; par sa définition elle traduit « *cet esprit de découverte qui caractérise tout travail scientifique* » (id, 113) et « *procure à la recherche un fil conducteur particulièrement efficace* » (ibid) pouvant remplacer dans cette fonction la question d'étude.

⁵² Annexe 1 – Grille d'analyse de l'entretien exploratoire.

Toujours d'après Quivy et Campenoudt, l'hypothèse, dans une recherche en sciences humaines et sociales doit pouvoir être testée et revêtir des critères de « *falsifiabilité* » (id, 135). C'est-à-dire posséder un caractère de généralité et accepter des énoncés contraires.

Il s'agissait donc en partant de la question d'étude de reconstruire des hypothèses tangibles respectant les critères de falsifiabilité pour conduire ensuite sur les voies d'explorations et la suite de cette étude.

3. TROISIEME ACTE : CONSTATATION

La construction du modèle d'analyse conduit à penser un nouveau cadre de recherche.

De nouvelles lectures

Pour cette étude, l'évolution de la problématique a demandé l'ajout de lectures afin d'apporter au cadre conceptuel en construction des éléments théoriques de compréhension complémentaires ou manquants par rapport à la question d'étude et aux hypothèses formulées.

Cet apport s'est porté essentiellement sur les thèmes de l'ingénierie de formation, de l'usage des technologies pour l'homme et leurs apports dans de formation et de professionnalisation des organisations et des hommes. Il a permis ensuite de formaliser l'approche conceptuelle de la problématique.

L'organisation des lectures s'est poursuivie avec la grille de lecture précédemment construite. Il s'agissait d'ajouter des éléments à un outil qui semblait efficace pour l'organisation des lectures pour retrouver ensuite les extraits qui allaient alimenter le cadre conceptuel en citations nécessaires à sa rédaction.

a. L'observation

Il s'agit d'organiser le « *travail de terrain* » (id, 143) pour récolter un nouveau matériau concret constitué de faits, d'éléments du terrain et qui allait permettre de tester les hypothèses émises.

Plusieurs outils sont proposés à cet effet :

- L'enquête par questionnaire diffusé à un grand nombre qui permet de récolter beaucoup d'informations. L'analyse des données recueillies est quantitative et statistique.
- L'entretien qui peut être centré, semi-directif ou compréhensif et qui permet de récolter des informations plus ou moins précises et approfondies en fonction du type d'entretien effectué. L'analyse des données est ici qualitative. C'est cet outil qui a été utilisé pour l'entretien exploratoire
- L'observation directe en organisant le recueil de données sur un carnet d'observation qui permet de noter à chaud sans interprétation ce qui est observé et en prenant note ensuite des remarques qu'elles suscitent. C'est outil permet surtout d'observer et de relater les comportements. C'est cet outil qui a été utilisé en début d'étude pour élaborer la question de départ.
- Le recueil des données existantes appelées aussi données secondaires et données documentaires. Cet outil est utilisé pour s'appuyer sur des données difficiles à obtenir autrement (statistique INSEE par exemple).

Le choix des outils dépend de ce que l'on veut observer et de ce qui est réalisable comme observation.

Conception de l'outil d'observation et de récolte du matériau

L'idée première, afin de permettre une analyse rapide était de faire une enquête auprès des anciens bénéficiaires de FPC de l'organisme de formation et de procéder ensuite à une analyse quantitative des données récoltées. Il s'agissait de récupérer auprès de L'OFC le fichier des coordonnées et de réaliser le questionnaire à leur envoyer. L'analyse pouvait ensuite être réalisée avec des outils informatiques facilement.

Il faut reconnaître aujourd'hui que ce choix était guidé par les contraintes de faisabilité et les livrables de la préparation au DURF et non par ce qui était pertinent à rechercher. Toutefois après avoir sollicité à plusieurs reprises l'OFC par l'intermédiaire du directeur de l'organisme de formation, il n'a pas été possible d'obtenir le fichier.

Il fallait donc imaginer une autre stratégie de recherche. Un nouveau point était nécessaire afin d'identifier correctement le matériau à récolter sur le terrain et auprès de

qui. Après l'explicitation du travail effectué, il s'avérait indispensable qu'il corresponde à la problématique et au cadre théorique en cours de construction.

Les entretiens de recherche

Il s'avérait que pour pouvoir être exploitées par rapport au modèle d'analyse, les données recueillies devaient apporter des éléments précis et pertinents, ce qui écartait l'idée première du questionnaire. L'enquête devait être qualitative et le modèle retenu le plus proche de cet objectif est l'entretien semi-directif.

Plusieurs corpus était corpus étaient envisageables, les collaborateurs de l'organisme de formation qui avait en charge l'ingénierie de formation, un corpus de collaborateur composé d'un représentant de chaque MFR des Vosges, etc. Toutefois, le temps manquait et le choix du corpus c'est fait sur les personnes les plus en lien avec la problématique de l'étude présente et disponible sur l'organisme de formation. Ils s'agissaient des collaborateurs de l'organisme de formation chargés de développer l'ingénierie de formation.

Sur la structure même, nous en avons identifier aux cours de différents échanges informels, six avec le directeur. Celui-ci a été écarté puisque c'est avec lui que l'entretien exploratoire a été réalisé. Quatre formateurs ont accepté le jeu de l'entretien, le cinquième n'était, quant à lui, pas disponible à ce moment.

Il paraissait aussi intéressant d'ajouter un entretien avec une personne extérieure à l'organisme de formation, mais avec une certaine connaissance de l'organisme de formation par rapport au thème à explorer. Le choix s'est orienté sur un ancien formateur de l'organisme de formation intervenant maintenant pour son propre organisme de formation sur les formations liées au numérique sur le territoire.

Il restait à procéder à la construction d'un nouveau guide d'entretien.

Au regard du matériau obtenu lors de l'entretien exploratoire et de l'évolution de votre problématique, vous avez choisi les thèmes suivants :

- L'ingénierie de formation,
- Le développement du territoire,
- La conception des environnements d'apprentissage,
- Les apports du numérique à la formation,
- La formation des adultes

- La loi du 5 mars 2014.

La méthodologie pour le concevoir a été la même que pour l'entretien exploratoire.

La récolte

La méthode de la récolte par l'enregistrement des entretiens a été efficace ; elle a donc été réutilisée pour cette partie de l'étude.

b. L'analyse des informations

La présentation des résultats

La méthode de la retranscription citée pour l'analyse de l'entretien exploratoire a de nouveau été utilisée.

Un nouvel outil d'extraction des données a été créé avec une nouvelle forme de grille d'analyse. Il devait permettre dans un premier temps, d'extraire les données au fil des lectures ; dans un second temps de les trier pour en identifier des thèmes et sous-thèmes de regroupement ; puis dans un troisième temps de les regrouper par thèmes et sous-thèmes pour pouvoir permettre ensuite la présentation des résultats en fonction de l'intérêt qu'apportait à l'étude les éléments extraits des entretiens de recherche.

Toutefois, le temps se restreignait pour finaliser cette étude et la rubrique synthèse des indicateurs a été intégrée à la rubrique (piste : écarts, interprétations, préconisation au regard des concept) afin de gagner du temps pour l'interprétation.

En revanche, cela nécessite en permanence pendant la présentation des résultats de garder à l'esprit que l'intégration de cette rubrique pouvait influencer sur la présentation des résultats des entretiens de recherche.

Afin de séparer les interprétations des résultats du reste des données, les données de cette rubrique devaient être mise entre parenthèse dans la grille (Thèmes identifiés/sous thème identifié/Synthèse des indicateurs, (piste : écarts, interprétations, préconisation au regard des concept) / Entretien et position dans l'entretien p xx – L xxx / indicateurs représentées par les extraits d'entretiens)⁵³.

⁵³ Annexe 2.1 – Grille d'analyse des entretiens de recherche

L'analyse a permis de faire ressortir six grands thèmes de résultats découpés en plusieurs sous-thèmes pour en détailler l'intérêt et en préciser le contenu⁵⁴.

Il faut noter que l'organisation des entretiens de recherche n'avait pas prévu de question sur le plan de la professionnalisation. Toutefois la conduite des entretiens a amené tous les formateurs interviewés à s'exprimer sur ce thème.

La présentation des résultats de cette recherche a détaillé les éléments d'enquête de la question d'étude.

Les éléments plus éloignés comme le thème de l'apprentissage des adultes et certains sous-thèmes que fait ressortir cette analyse de contenu ne sont donc pas détaillés.

L'interprétation des résultats

Pour Quivy et Campenoudt l'interprétation des résultats a deux fonctions :

- La première : vérifier des informations recueillies donc attendues par rapport à la question d'étude, « *la vérification empirique* » (id, 189).
- La seconde : « *interpréter les faits inattendus, revoir ou affiner les hypothèses afin que, dans la conclusions, le chercheur soit en mesure de suggérer des améliorations de son modèle d'analyse ou de proposer des pistes de réflexion et de recherche pour l'avenir* »

Pour réaliser cette interprétation il s'agit maintenant de synthétiser les indicateurs, ce qui est en partie fait par la présentation thématique des résultats et de les confronter au modèle d'analyse. C'est-à dire de les mettre au regard de la question d'étude en utilisant les concepts pour les interpréter. Puis de dire en quoi ils y répondent ou pas à la question d'étude, d'en noter les écarts par rapport aux hypothèses émises et d'ajuster enfin les hypothèses émises.

Pour faciliter se travail un tableau Excel a été réaliser pour mettre les résultats au regard du modèle d'analyse⁵⁵. Ceci a facilité l'interprétation.

L'interprétation a permis d'affiner les hypothèses qui étaient là pour vérifier, tester la question d'étude.

c. Les conclusions ou préconisation

⁵⁴ Annexe 2.2 – Thèmes et sous thèmes identifiés des entretiens de recherche

⁵⁵ Annexe 3 – Tableau d'interprétation

Pour Quivy et Campenoudt, la conclusion permet de faire une synthèse de l'objet de l'étude et d'en proposer des perspectives d'amélioration, de développement, et/ou de transformation.

L'apport détaillé de la méthodologie qui a servi à réaliser cette étude est là pour éclairer le lecteur sur le cheminement non-linéaire de cette étude en faisant part des doutes, des allers retours, des hésitations, des choix et des renoncements, des problèmes auxquels il a fallu se confronter pour la réaliser.

Chapitre 5.

PRESENTATION DES RESULTATS DE LA RECHERCHE

Au regard de la question d'étude, l'analyse thématique des entretiens de recherches du terrain de cette étude classe les résultats en six grands thèmes :

- Les enjeux de la loi du 5 mars 2014 vus par les formateurs de l'organisme de formation.
- La capacité d'évolution de l'ingénierie de formation de l'organisme de formation selon ses formateurs.
- Les besoins et les enjeux de reliance du territoire de l'organisme de formation d'après ses formateurs
- Les apports potentiels du numérique et de ses outils à l'ingénierie de formation et à la reliance du territoire de l'organisme de formation.
- La professionnalisation de l'organisme de formation d'après ses formateurs.
- La formation et les apprentissages des adultes.

Le premier constat de cette analyse montre la richesse d'un matériau qui présente par rapport à la question d'étude :

- des éléments au cœur de celle-ci, l'ingénierie de formation de l'organisme de formation et sa capacité d'évolution, le numérique et ses apports pour l'organisme de formation et le territoire, le positionnement de l'organisme de formation au regard de la FPC et de ses enjeux, le territoire de l'organisme de formation au regard de ses enjeux de reliance ;
- et des éléments plus éloignés, évoqués par les interviewers sur le thème de l'apprentissage des adultes.

1. LES ENJEUX DE LA LOI DU 5 MARS 2014 VUE PAR LES FORMATEURS DE L'ORGANISME DE FORMATION

a. Le rôle et les enjeux de la FPC pour les formateurs de l'organisme de formation

Pour les formateurs de l'organisme de formation, la FPC répond à des besoins sociétaux, sociaux et économiques et à leurs enjeux. Ils mettent en avant les enjeux socio-économiques d'emploi de la FPC. Selon eux elle est un levier contre la hausse du chômage, elle permet de sécuriser les parcours professionnels en faisant évoluer les compétences et en proposant des formations en lien avec les besoins du territoire.

« avec le contexte économique, le chômage, etc., et bien, non, on reste plus [...], avec nos anciens savoirs, nos anciennes formations » ; (ER4, p 169 – L 804).

« Elle (l'organisme de formation) essaye de proposer des formations, qui, au mieux, sécurisent [...], au moins puissent répondre à un besoin et sécuriser un maximum. C'est-à-dire que le but c'est quand même de former des gens qui sont bien dans leur métier, et sur lesquels il y a des débouchés. Un organisme qui offre une formation pour laquelle on sait qu'il n'y a pas de débouchés, bah, ça rapporte peut-être des sous mais ça ne sécurise pas le parcours des personnes » (ER3, p 140 – L 1038).

Pour les formateurs interviewés, la non-prise en compte de ces enjeux pourrait avoir des conséquences sociales lourdes pour la société car ils estiment qu'à terme les budgets destinés à financer la FPC peuvent être redirigés vers les aides sociales parce-que pour eux, une proportion grandissante de la population active n'aura pas les compétences adaptée aux besoins et sera dans l'incapacité de trouver un emploi, limitant encore plus les possibilités de se former.

« Si notre société, ne joue pas le jeu de [...] former les gens et de leur donner des capacités d'évolution, et bien on va de plus en plus avoir, une scissure dans la population, enfin une scission de gens qui seront en capacité de ..., et de gens qui vont devenir un boulet épouvantable pour notre société parce qu'il faudra les financer à travers des aides sociales ou autres. Et ça freinera d'autant les possibilités d'évolution du reste de la société active » (ER1, p 69 – L 1044).

Les formateurs pointent les enjeux socio-économiques liés à des besoins maintenus dans des secteurs d'activités porteurs et en tension sur certains territoires et contribuant à leur développement.

« Dans le coin [...], on peine sur l'hôtellerie-restauration [...] il y en a d'autres [...], le service aux personnes ; je pense que c'est un secteur porteur [...] tous les EHPAD, maisons de retraites, etc. et tout

ce qui est autour, les crèches, petite enfance et tout ça où il y a une demande de plus en plus forte. » (ER5, p 193 – L 232).

Des enjeux stratégiques et économiques de développement et de compétitivité des entreprises pour celles qui considèrent la formation comme un investissement sont énoncés par les interviewés.

« C'est un investissement sur du long terme, informer les gens pour qu'ils soient efficaces sur leur poste de travail » (ER2, p 105 – L 906).

Pour les formateurs, les évolutions technologiques, l'évolution des métiers, la mondialisation ont déplacé ou fait disparaître certains métiers, mettant la FPC au cœur d'enjeux sociétaux.

« De toute façon, dans l'état actuel des choses, les simples exécutants sont destinés à disparaître très rapidement » (ER1, p 69 – 1036) ; « La montée de la robotisation, les systèmes d'organisation, la mondialisation, qui fait que les exécutants de base, on les trouve dans des pays à bas coûts, vont faire que ceux qui ne seront pas en capacité d'avoir une réflexion et d'avoir une adaptation à des machines de plus en plus sophistiquées, sont amenés à disparaître » (ER1 : p 69 – L 1040).

Ils ajoutent, des enjeux identitaires du travail et de son rôle pour soi, avec soi et soi avec les autres où ils pointent pour de nombreux actifs la recherche de bien-être personnel dans le travail prime pour certains sur l'intérêt socio-économique collectif du travail pour la FPC.

« On se dit ben voilà, en ce moment il y a tel besoin, bon je vais essayer de me reformer pour répondre à tel besoin. Ou alors, au fond de moi, j'ai changé, je sens que je serais plus à l'aise auprès d'un public qu'auprès d'une machine. » (ER4, p 169 – L 807).

Pour les formateurs de l'organisme de formation, le rôle de la FPC est de proposer des solutions pour accompagner l'évolution de la société et de ses citoyens, les évolutions technologiques et les métiers qui y sont liés dans un contexte stratégique de développement économique mondialisé. On peut constater qu'ils sont en accord avec les objectifs macro économique de la loi du 5 mars 2014 et relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale et des réformes successives qui l'ont précédées.

b. La loi du 5 mars 2014 pour les formateurs de l'organisme de formation

Certains formateurs montre une méconnaissance partielle voire complète de la loi du 5 mars 2014 et son contenu malgré leur longue expérience de la FPC.

« c'est le compte personnel de formation, ouais le CPF ... » (ER2, p 99 – L 714), « le contenu exact de cette loi là ne me dit rien » (ER1, p 69 – L 1029).

Ceux qui en connaissent le contenu, soulignent la possibilité et l'intérêt de se former tout au long de sa vie professionnelle grâce au nouveau dispositif de la FPC tout en émettant des réserves quant à la complexité d'accès à la FPC des actifs.

« c'est bien de permettre [...] à un professionnel de pouvoir se former tout au long de sa vie, [...] c'est important, parce que, aujourd'hui, on exerce plus forcément un métier toute sa vie, on peut arriver à en exercer plusieurs et c'est important qu'on ait des facilités pour pouvoir, justement, se former et faire autre chose quand on ne se plaît plus dans le métier, quand on ne se plaît plus ou quand on ne peut plus l'exercer » (ER3, p 135 – L 859)

« après c'est toujours le même principe, on a l'impression que l'on ne veut pas aller beaucoup plus loin. On lâche des barrières, mais il y en a toujours une derrière qui va retenir encore un peu cette facilité d'accès à la formation » (ER5, p 207 – L 683)

Mis à part le CPF et quelques éléments de mobilité professionnelle et de formation tout au long de la vie, les propos des formateurs de l'organisme de formation ne relatent pas les détails et les dispositifs mis en place par la loi du 5 mars 2014. Ils ne semblent pas posséder plus d'informations sur celle-ci que celles obligatoires relatives à l'information du solde du DIF transférable sur le CPF données par écrit au plus tard le 31 janvier 2015, par les employeurs à leurs salariés⁵⁶.

Il semble intéressant de remarquer que le formateur qui a le plus de connaissances sur la loi du 5 mars est celui qui a le moins d'ancienneté dans la FPC et l'organisation.

Focus des formateurs sur le CPF

Les formateurs de l'organisme de formation le CPF expriment surtout des réserves sur le CPF : difficulté de compréhension du dispositif, inquiétude vis-à-vis des futures réponses managériales face au besoin de mise en œuvre du CPF, incompatibilité des critères d'éligibilité et attentes des stagiaires.

Les entretiens font ressortir les éléments suivants :

⁵⁶ article R6323-7 du Code du travail.
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006072050&idArticle=LEGIARTI000029535810> (page consultée le 24/08/2015).

Les quatre formateurs qui ont le plus d'expérience expriment un avis mitigé sur le CPF ; « *c'est une nébuleuse et on n'en comprend pas forcément le fonctionnement* » (ER1, p 71 – L 1083) ; « *c'est un petit peu dans la mouvance* » (ER4, p 172 - L 908).

Pour un formateur, l'éligibilité des formations au CPF constitue un frein d'accès à la formation et à l'évolution professionnelle pour les salariés qu'il forme.

« ils ne peuvent pas se reconvertir comme ils l'entendent » (ER2, p 100 – L 737) ; *« la plupart des salariés que je forme, eux, ce qu'ils veulent c'est être plus à l'aise avec un logiciel en particulier, ils s'en foutent, ils ne veulent pas un diplôme »* (ER2, p 100 – L 754).

Un autre formateur émet des réserves sur l'accès à un espace dématérialisé en ligne et le frein que cela peut représenter pour certaines personnes.

« j'ai un peu peur que le coté informatique bloque certaines personnes [...]. Ça nécessite je pense un petit temps de formation sur comment [...] je fais pour créer mon compte, comment ça fonctionne etc. » (ER3, p 138 – L 959).

Pour celui qui a le moins d'expérience, l'évolution du DIF vers le CPF est une bonne chose pour les salariés, « *on va pouvoir s'en servir comme ça, sans avoir de prérequis spéciaux* » (ER5, p 210 – L 767). Par contre, il ne semble pas connaître les conditions d'utilisation liées à l'éligibilité des formations qui y sont accessibles « *là, ta demande elle est quasiment pré-acceptée [...], j'ai une formation à faire, j'ai tant d'heures qui me sont allouées, c'est à moi, j'en fais ce que j'en veux, personne n'a le droit de regard dessus* ». Et il émet les limites de droit plafonnées à 150 heures dans le cadre d'une reconversion professionnelle « *ça reste minime pour un choix de reconversion* » (ER5, p 211 – L 814).

Les éléments de précision des formateurs sur le CPF et sa mise en œuvre viennent confirmer le peu d'information que ceux-ci possèdent vis-à-vis de la loi du 5 mars 2014 et des dispositifs qu'elle met en place. Ils font part de leurs inquiétudes vis-à-vis du dispositif en ajoutant que « *s'il y a les mêmes freins au niveau de la formation à travers les directions, ce sera un flop de la même façon* » (ER1, p 71 – L 1085) renvoyant aussi la réussite du dispositif à l'évolution de la position des entreprises au regard de la formation professionnelle de leurs employés.

Nous constatons à travers les éléments apportés par les formateurs que ceux-ci mobilisent très peu les informations concernant la loi du 5 mars 2014.

Positionnement de l'organisme de formation et de son offre de formation d'après ses formateurs regard de la loi du 5 mars 2014

Les échanges de l'interview nous ont amené à préciser quelques aspects de la loi sur lesquels les formateurs ont réagi à chaud et exprimé des éléments éventuels de positionnement.

Pour l'un d'eux, la FPC doit répondre à un besoin avec efficacité et à un coût juste.

« il y avait besoin de réformer [...]. Il y a des formations passe-temps, des formations qui coûtent trop cher, etc. » (ER2, p 99 – L 722) ; « un gros défaut dans l'ingénierie de la formation actuelle... Il y a quarante intermédiaires. » (ER2, p 96 – L 629).

Pour y arriver, la FPC doit pouvoir évoluer et le renforcement des contrôles aurait été une piste pour y arriver.

« Je crois qu'il y a clairement un gros manque de contrôle des organismes de formation, j'étais allé me renseigner, chaque centre à une chance tous les 80 ans de se faire contrôler, donc oui là, c'est une aberration, oui. Donc un contrôle des centres de formation, ça, ça aurait été une très bonne chose ouais » (ER2, p 99 – L 726).

D'une façon commune, trois formateurs pensent que la FPC représente une activité pour le développement économique et la pérennisation de l'organisme de formation *« la formation continue, un secteur de développement à la MFR ?[...] je pense que c'est la meilleure solution pour pérenniser la MFR » (ER1, p 46 – L 288).*

Deux formateurs précisent que le nouveau cadre législatif et ses enjeux représentent l'arrivée d'un nouveau marché pour l'organisme de formation.

« en le prenant comme ça, ça peut être intéressant pour les organismes de formation. » (ER5, p 212 – L 852) ; « mais peut-être qu'il y a un nouveau marché... Je ne sais pas, je dis ça comme ça. » (ER3, p 137 – L 928).

Celui qui a le moins d'expérience ajoute que pour pouvoir se positionner dessus, ce marché nécessite de présenter pour l'organisme de formation et ses formateurs des correspondances à ce qu'ils font déjà car l'ingénierie de formation est complexe.

« il faut que ce soit un marché qui puisse correspondre à ce que l'on fait déjà parce que pour une formation c'est compliqué. Enfin, certaines formations sont compliquées alors du coup, il faut quand même être réactif et puis pouvoir répondre correctement à la demande, quoi [...]. A adapter en tout cas » (ER5, p 208 – L 710) ; « après par contre, ça demande une grosse ingénierie de remise en place [...] et puis enfin ça demande de la gymnastique » (ER5, p 212 – L 856).

L'autre formateur réagit en ajoutant que l'organisme de formation ne prend déjà pas suffisamment de recul pour réfléchir à son avenir focalisant son temps au quotidien, aux urgences et à l'action ce qui semble mettre à mal cette possibilité de se positionner sur ce nouveau marché, voire déjà de se poser cette question.

« ça nécessite de se poser la question [...], la difficulté c'est qu'on ne prend pas suffisamment [...] de temps pour réfléchir, on est trop dans l'action, dans le... le quotidien. » (ER3, p 137 – L 929) ; « Et l'urgence, l'urgence revient vite ouais. Mais je suis persuadée que si on ne le fait pas, ça va être compliqué » (ER3, p 142 – L 1104)

Les éléments qui précèdent témoignent d'un groupe de formateurs chargés de développer l'ingénierie de formation de l'organisme de formation, peu informés des évolutions législatives de leur secteur d'activité et des dispositifs qui se mettent en place pour les actifs liés à l'évolution et à la sécurisation de leur parcours professionnel.

Il est à noter que le formateur le plus informé est celui qui a le moins d'expérience de la FPC. Néanmoins les enjeux de la FPC du point de vue des formateurs qui en ont la charge correspondent assez justement aux objectifs macro économiques visés par les partenaires sociaux et l'Etat au regard des enjeux de la loi du 5 mars 2014.

Pour les formateurs interviewés, la FPC au sein de l'organisme de formation est une activité à développer pour sa pérennisation d'autant plus que l'un d'eux pense que l'organisme de formation a été précurseur sur son territoire de proximité.

« par rapport à la formation adulte, elle a été quand même précurseur dans tout le rayonnement justement sur le territoire » (ER3, p 142 – L 1084).

Toutefois, ils dénotent une prise de recul insuffisante de l'organisme de formation sur l'évolution des ses activités de formations. D'après eux, celui-ci et ses acteurs ne prennent pas le temps de réflexion sur l'évolution des ces activités, noyés dans le quotidien de leurs actions et les urgences à traiter.

2. LA CAPACITE D'EVOLUTION DE L'INGENIERIE DE FORMATION DE L'ORGANISME DE FORMATION SELON SES FORMATEURS

Pour un organisme de formation, l'ingénierie de formation qui s'y développe peut s'analyser à partir des activités réelles d'ingénierie observables ou relatées par ses acteurs en son sein.

Les formateurs qui participent à l'ingénierie de formation développée par l'organisme de formation font part d'un ensemble de pratiques qui correspondent à des activités d'ingénierie de formation, de moyens matériels et d'environnement mis à disposition de la FPC et des freins et leviers qui, pour eux, peuvent avoir un impact sur son évolution démontrant, par des faits, la capacité de l'organisme de formation à la développer.

a. Capacité de l'organisme de formation à développer l'ingénierie de formation

Pour les formateurs, une partie des activités d'ingénierie de formation de l'organisme de formation concernant la FPC est centralisée et déléguée depuis plusieurs années auprès d'un Office de Formation Continue (OFC) mis en place au niveau de la fédération départementale, par et pour l'ensemble des MFR.

« ça fonctionnait euh... déjà bien et puis à un moment donné bah voilà, y'en a un qui a voulu venir... Hop ! Mettre le grappin et coordonner etc. » (ER3, p 115 – L 234)

Représentations des formateurs des activités d'ingénierie de formation

Les éléments qui suivent constituent les représentations qu'ont ces formateurs des activités d'ingénierie de formation de l'OFC.

- Il réalise les études préalables à la conception des actions de formations tant en terme de diagnostics des besoins de formation, qu'en terme de recueil de besoin en formation. (ER3, p 113, L 163),

« Il y a un délégué du territoire » (ER1, p 74 – L 1201), « sa mission, c'est justement d'organiser les besoins du territoire » (ER1, p 75 – L 1209), « il est là pour identifier les besoins » (ER1, p 75 – L 1222).

Sur ces points, l'entretien exploratoire mené auprès du directeur de l'organisme de formation apporte des précisions qui confirment cette délégation ; l'OFC interroge les acteurs du territoire par des questionnaires.

« on est vraiment parti dans un premier temps, d'un questionnaire auprès de nos professionnels pour essayer d'identifier quel pouvait être leur besoin » (EXP1, p 12 – L 49).

Il réunit ensuite des comités de pilotage avec les acteurs et partenaires impliqués dans ces besoins pour apporter une réponse en terme de formation.

« les dispositifs de formation pour adultes [...] émanent, euh, on va dire, à chaque fois d'un besoin du territoire pour lequel on organise [...], des comités de pilotage. Donc en fonction des besoins, ou des besoins pressentis ou sollicités, de par nos partenaires ou prescripteurs, on réunit des comités de pilotage qui regroupent à la fois des professionnels du secteur, des prescripteurs, [...] des futurs potentiels candidats, de façon à essayer d'identifier comment la maison familiale peu, euh, par une formation, répondre à un besoin spécifique de son territoire » (Exp1 : p 11 – L 22).

- Il répond aux besoins identifiés ou exprimés par des offres de formations co-construites avec la ou les MFR du département et leurs formateurs.

« par exemple, bah pour l'ADMR, on intervient dans le cadre de la fédération départementale ».

L'organisme de formation quant à lui assure la partie conceptuelle didactique et pédagogique de la formation en fonction « d'un léger cahier des charges » (ER5, p 188 – L 69).

Il fournit pour son animation les moyens humains, matériels et les environnements si nécessaire et assure la mise en œuvre de l'action de formation (recrutement des stagiaires, activité de formation, suivi et évaluation des actions).

- Il diffuse auprès de ces partenaires l'organisme de l'offre de formation centralisant l'ensemble des formations professionnelles que chaque MFR du département est en mesure de proposer.

« C'est un catalogue de formation qui est mis en place au début de l'année par la fédé » (ER3, p 110 – L 65).

- Il assure les parties administratives sur les plans financier et relationnel avec les commanditaires et les financeurs ; et il organise, puis coordonne les interventions des formateurs des MFR du département.

Toutefois, d'après ce formateur, l'OFC est amené à disparaître prochainement conduisant chaque MFR du département présente sur la FPC à s'organiser pour développer à nouveau ces activités d'ingénierie ;

« on va être amenés à réfléchir puisque euh ..., l'organisme de l'OFC va s'arrêter [...], ils n'ont plus l'habilitation au niveau juridique » (ER3, p 114 – L 196).

Le directeur de l'organisme de formation est moins catégorique sur l'avenir de l'OFC pour lequel il exprime, de façon informelle après l'arrêt de l'enregistrement de l'entretien exploratoire, une nécessité de réorganisation de la FPC et de l'ingénierie de formation des MFR du département.

Pour les formateurs la centralisation départementale auprès d'un OFC des activités d'ingénierie de formations ont plutôt été négatives que bénéfiques sur le plan économique pour l'organisme de formation.

« Voilà. Des fois t'as parfois un peu le sentiment que finalement... Hop ! T'es précurseur, y'a un profit puis hop ! » (ER3, p 116, L 261).

Sur ce sujet, l'un d'eux évoque des difficultés d'organisation et de coordination ne permettant plus de réaliser l'action de formation.

« on a essayé de mutualiser certaines choses, et bien, c'est très difficile parce qu'il suffit qu'il y ait une maison familiale qui ne joue pas le jeu ou qui ne réponde pas, elle, le problème, et ben l'offre n'est plus possible » (ER1, p 43 – L 205).

Un autre évoque, au fil du temps, une perte de marché importante au profit d'autres OF, sous tutelle de l'OFC organisatrice.

« il y a des marchés qu'on a perdus, qui étaient en interne auparavant, qu'on a perdus au détriment de... de l'OFC. Par exemple, emploi service, l'association d'insertion sur Epinal. Euh... On était la seule maison à la base... » (ER3, p 115 – L 247) ; *« ça a été avalé par l'OFC, du coup, finalement il a fallu qu'on partage le gâteau alors qu'en réalité, à la base, le travail qui a été fait, c'était pas par l'OFC, c'était vraiment par Saulxures »* (ER3, p 116 – L 257).

De plus les possibilités données et attendues par l'OFC de se positionner sur des appels d'offres publiques de formation n'ont pas été couronnées de succès.

Pour un des formateurs, les influences politiques régionales conditionnent la formulation du cahier des charges des appels d'offres ce qui favorise les organismes de formation nationaux semi-publiques comme l'AFPA et le GRETA qui sont capables d'y répondre de par leurs moyens. Et ce qui condamne de fait les organismes de formation plus

petits à ne pas pouvoir y répondre sans multiples partenariats et/ou à ne pas être compétitif sur le plan de la concurrence.

« la politique régionale a une forte influence, et surtout la main mise de l'Education Nationale sur la politique régionale de formation. » (ER1, p 42 – L 170) ; « on voit bien dans la façon dont sont construits les appels d'offre, que tout est fait en fait pour marginaliser les systèmes comme les MFR » (ER1, p 42 – L 186) ; « de ce fait, les seuls qui sont en capacité de répondre de cette façon là, ça va être le Greta, l' Afpa ou l'Education Nationale au détriment d'autres centres de formation qui pourraient à la limite être beaucoup plus efficaces et beaucoup plus pointus sur un secteur donné » (ER1, p 43 – L 198).

Les capacités des formateurs de l'organisme de formation à développer l'ingénierie de formation

Pour les formateurs de l'organisme de formation, reprendre ces activités d'ingénierie de formation en interne n'est pas une difficulté. Ils estiment qu'ils en ont collectivement la capacité en pouvant apporter chacun une partie des compétences nécessaires à l'activité.

« Avant c'est ce qu'on faisait. Avant y'avait pas d'OFC, les maisons elles s'organisaient, c'était les formateurs qui se retrouvaient, on proposait et ça roulait... » (ER3, p 115 – L 228) ; « Pour moi, l'ingénierie de formation, c'est le montage d'une formation en la mettant en adéquation par rapport aux besoins locaux » (ER1, p 38 – L 59) ; « Cette nouvelle formation [...], c'est moi qui l'ai montée de bout en bout » (ER1, p 40 – L 122).

Ils en présentent la motivation d'autant plus que pour eux, la FPC est une source de développement et de pérennisation de l'organisme de formation.

« C'est vrai que derrière, il y a l'envie de l'équipe. On le sent quand on discute entre nous. Tout le monde s'éclate quand il y a des formations pour adultes » (ER4, p 181 – L 1190)

Et même s'ils reconnaissent à l'OFC la mise à disposition de compétences en ingénierie intéressantes pour d'autres organismes de formation pour pouvoir se positionner sur les marchés, leur organisme de formation, à travers eux, possède déjà ces compétences en interne.

« c'est euh... aussi bien de... Hm, par rapport à ces associations-là d'avoir plusieurs compétences même si les trois quart, je dirais, on pourrait les faire en interne. .../... Pour pas dire toutes » (ER3, p 116 – L 280).

Pour ces formateurs interviewés, l'organisme de formation a la capacité de proposer une offre de formation qui lui est propre.

« ça fait plusieurs années qu'on dit avec les collègues euh... Enfin avec certains collègues qu'il faudrait qu'on propose un catalogue de formations propres... » (ER3, p 113 – L 172).

De plus, sollicitées par l'OFC sur des formation spécifiques, complexes ou parfois urgentes, ces capacités d'adaptation et sa réactivité ne sont plus à démontrer.

« on l'a prouvé depuis. En 10 ans, on en a fait des formations diverses et variées » (ER4, p 176 – L 1024) ; « C'est qu'on est réactif, on s'adapte. On est capable de monter une formation rapidement » (ER4, p 176 – L 1036) ; « l'expérience que j'ai, on sait la trouver quand il s'agit d'avoir un truc bien pourri en terme de formation que personne ne peut faire » (ER1, p 72 – L 1135) ; « on peut tout faire en Maison Familiale. C'est notre avantage » (ER4, p 173, L 938).

Les formateurs estiment que l'organisme de formation a la capacité et le savoir-faire pour se positionner sur des formations spécifiques destinées à des publics qui demandent un accompagnement particulier plus ou moins important.

« je pense que nous, on a une réponse qui est beaucoup plus adaptée sur des problèmes, sur des problématiques spécifiques qui sont, les difficultés cognitives, le handicap, les choses comme ça » (ER1, p 47 – L 339).

D'après les formateurs interviewés et au regard des éléments extraits des entretiens de recherche, l'analyse de la capacité de l'organisme de formation à développer l'ingénierie de formation mettent en relief les compétences nécessaires présentes au sein de l'équipe de l'organisme de formation pour contribuer aux activités d'ingénierie de formation et des compétences spécifiques permettant de positionner l'organisme de formation sur des formations qui demandent un accompagnement particulier des publics (difficultés cognitives, handicap, etc.).

b. Moyens mis à disposition de la formation et de l'ingénierie par l'organisme de formation

Les éléments extraits des entretiens relatent les moyens mis à disposition par l'organisme de formation pour la mise en œuvre de l'action de formation sur le plan pédagogique, matériel ainsi que sur l'environnement d'apprentissage mis à disposition de la FPC.

L'objet de cette étude ne repose pas sur ce point d'activité ; nous ne détaillerons donc pas ces éléments qui constituent pour les formateurs des leviers ou des freins d'accompagnement des adultes sur le plan pédagogique dans le cadre de la FPC.

Toutefois, l'analyse des entretiens fait ressortir quelques éléments importants qui peuvent interagir sur les activités d'ingénierie de formation et son évolution du fait de leur transversalité ce qui impacte l'ensemble des activités de l'organisme de formation.

Sur le plan de la communication

Sur le plan de la communication plusieurs formateurs font part de leurs remarques en évoquant une politique de communication de l'organisme de formation inadaptée face à ses besoins.

Pour un formateur, il s'agit d'un budget de communication insuffisant.

« la difficulté que l'on a, je pense, c'est que les problèmes financiers qu'il y a, font qu'on n'a pas une politique de communication qui est cohérente. » (ER1, p 48 – L 361), « Il faudrait qu'il y ait vraiment un budget de communication qui soit étudié en début d'année. Euh, qui soit en relation avec l'activité, [...] Mais qui permettrait d'être cohérent avec des piqûres de rappel qui soient beaucoup plus régulières et non pas simplement des effets d'annonce ponctuels » (ER1, p 48 – L 370).

Le même ajoute un manque de temps et de disponibilité de l'équipe dû à l'organisation de l'organisme de formation et à son mode de fonctionnement alors que la direction de l'organisme de formation leur demande d'utiliser les moyens de communication en ligne existants pour diffuser son actualité.

« Et bien disons que le problème c'est que, c'est un problème de temps et de disponibilité. C'est-à-dire qu'au niveau de l'organisation, le souhait de la direction, est que l'on mette des choses sur le site et autres. Mais l'organisation telle qu'elle est, fait qu'on n'a déjà pas le temps de gérer l'urgence en permanence » (ER1, p 55 – L 596)

Pour d'autres formateurs, les moyens de communications mis en place valorisent et communiquent uniquement sur l'activité de formation initiale.

« à chaque fois que l'on a une possibilité de faire un coup de communication, on le fait. Repas des chefs, etc., et on se plait à rappeler en fait nos formations » (ER5, p 194 – L 284).

Pour eux cet élément écarte de fait, l'activité de FPC de l'organisme de formation qui n'est pas l'objet principal de ses activités et qui reste alors invisible pour les acteurs du territoire.

« on ne le présente pas trop aux familles, le fait qu'on est peut être amené à faire de la formation adulte » (ER3, p 142, L 1092) ; « je pense que le peu de formation adultes qu'on a, qu'on propose, il faudrait d'avantage les mettre en avant. Enfin, peut-être plus d'articles de presse, sur que ça » (ER4, p 178 – L 1081) ; « on n'a pas réellement une politique de communication qui permettrait de vraiment faire

savoir. Parce que, on sait faire des choses mais on ne sait pas toujours les faire partager. Et ça je trouve que c'est dommage » (ER1, p 48 – L 366)

Certains disent que c'est l'image MFR de l'organisme de formation et sa représentation auprès des acteurs du territoire qui doit évoluer.

« je veux dire des structures qui auraient besoin de euh, je veux dire qu'ils voudraient former des membres de leur personnel, ils vont pas penser à nous parce qu'on n'est pas identifié centre de formation pour adultes. On est trop identifié élèves, Maison familiale, foyer pour jeunes ... » (ER4, p 178 – L 1071) ; *« développer notre image de formation, enfin de centre de formation également pour adultes »* (ER4, p 180 – L 1138) ; *« Changer d'image ou peut-être l'intitulé : Maison Familiale et centre de formation pour adultes. »* (ER4, p 178 – L 1093)

L'analyse des entretiens met très clairement en relief les avis des formateurs que soulève la question de communication pour l'organisme de formation. Pour eux, l'évolution d'une organisation passe aussi par sa capacité à se faire connaître auprès de ses partenaires sur ce qu'elle est et sur ce qu'elle fait. Pour eux, la communication a de ce fait un rôle dans l'évolution des activités de l'organisme de formation.

Sur le plan des moyens et outils mis à disposition de l'ingénierie

Il est intéressant de rappeler que l'analyse a déjà mis en relief à plusieurs reprises le mode d'organisation et de fonctionnement de l'organisme de formation parlant d'une focalisation des équipes sur l'action, le quotidien dans un contexte d'urgence permanente.

Sur le plan des moyens et outils mis à disposition des équipes, les formateurs interviewés évoquent du matériel insuffisamment disponible.

« si l'équipe avait accès aux outils nécessaires, était équipée d'une façon correcte, et avait le matériel disponible quand elle en avait besoin » (ER1, p 60 – L 734).

C'est aussi du matériel dépassé et des outils vieillissants inadaptés, *« nos livres ? On a des livres qui ont déjà 15 ans, 20 ans, d'accord. (Rire). Euh qu'est-ce qu'il apporte ? »* (ER4, p 159 – L 196), *« Sur les outils informatiques « les investissements réguliers je crois qu'ils n'ont pas forcément été fait. Puisque là il me semble que le parc à nouveau, il est vieillissant à nouveau et puis ben on risque je pense qu'ils sont en train d'attendre du aux difficultés financières d'attendre à nouveau qu'il y ait cet énorme grand écart »* (ER2, p 94 – L 539).

C'est des capacités d'investissement limitées, voire insuffisantes par rapport aux besoins de matériel performant et efficient adapté aux activités de l'organisme de formation et à leurs évolutions.

« il faut investir [...], donc il faut du budget donc là, je crois qu'il me semble que c'est la difficulté de la maison familiale aujourd'hui » (ER2, p 93 – L 513).

Sur la connexion internet ils évoquent une qualité insuffisante par rapport à des besoins de rapidités et des volumes d'informations à échanger.

« la difficulté de la liaison internet, on a des temps de chargement et tout, compte tenu des bandes passantes, qui sont très élevés. Beaucoup trop élevés pour un usage numérique » (ER1, p 61 – L 785).

Ou alors des coupures volontaires qui perturbent le travail, effectuées pour palier à la non mise en place de filtre informatique pour limiter l'accès aux réseaux sociaux ou autres données du net aux élèves en formation initiales.

« Pour des raisons d'organisation, très régulièrement internet est coupé parce que on a pas la capacité de surveiller son utilisation avec Facebook, avec tout ça » (ER1, p 63 – L 832)

Sur ce point des moyens et des outils mis à dispositions de l'ingénierie, l'analyse des entretiens met très clairement en relief les avis des formateurs qui soulèvent la question de la capacité de l'organisme de formation à assurer les investissements réguliers et nécessaires pour lui permettre de faire évoluer ses activités. L'évolution d'une organisation passe aussi par sa capacité à investir pour son évolution économique et le développement de ses activités.

Les éléments qui ressortent de l'analyse des entretiens des formateurs interviewés sur la capacité d'évolution de l'ingénierie de formation de l'organisme de formation mettent en avant une équipe de formation qui possède les compétences pour développer une ingénierie de formation et des éléments qui seront des leviers ou des freins pour la communication et la capacité à investir de l'organisme de formation.

3. LES BESOINS ET LES ENJEUX DE RELIANCE DU TERRITOIRE DE L'ORGANISME DE FORMATION D'APRES SES FORMATEURS

Afin de pouvoir analyser et comprendre avec précision les besoins et enjeux de reliance du territoire de l'organisme de formation, il semble pertinent d'en préciser la couverture géographique, au regard des actions de formations de l'organisme de formation, en s'appuyant sur les propos extraits des entretiens de recherche des formateurs interviewés.

Il en ressort que le territoire qui génère le plus d'activité pour l'organisme de formation, c'est celui de proximité immédiate qui englobe une partie de montagne et son versant alsacien.

« *La Bresse, le Thillot, Remiremont [...] un territoire finalement euh... assez restreint* » (ER3, p 118 – L 332) ; « *c'est les Hautes-Vosges [...] en partant de Remiremont [...] Jusque Saint-Dié, Gérardmer, et une partie euh, c'est-à-dire, les retours vers l'Alsace. Je dirais que dans une certaine mesure, jusque Munster, jusqu'à ces endroits-là, c'est notre zone géographique. C'est-à-dire vraiment la zone montagne. Ça c'est la zone qui est un petit peu primaire* » (ER1, p 52 – L 500) ; « *Nous on est vraiment sur le territoire La Bresse, un tout petit peu l'Alsace, on débordé un peu sur l'Alsace. Et puis on est sur le territoire de Remiremont, presque jusqu'à Epinal* » (ER5, p 192 – L 208)

Pour une partie plus restreinte de l'activité, le territoire s'étend sur tout le département des Vosges et du Haut-Rhin en débordant sur le département de Haute-Saône et de la Meurthe-et-Moselle.

« *En zone secondaire, on va plus loin que ça, puisque l'on va pratiquement jusque Nancy, jusque un petit peu la Haute-Saône, et là par contre on englobe une partie de l'Alsace jusqu'à Mulhouse.* » (ER1, p 53 – L 510).

Et pour une partie infime d'activité, le territoire peut s'éteindre sur toute la France dans les cas d'actions de formation qui répondent à des besoins spécifiques .

« *on a eu des gens qui venaient d'Ille-et-Vilaine, qui venaient du nord de la Lorraine [...], qui venaient de loin, parce qu'en fait, on était la seule formation en France de cet ordre* » (ER1, p 53 – L 513)

a. Identification des besoins de formation du territoire

L'expression des besoins du territoire passe par l'évolution de ses activités économiques, les évolutions sociales et sociétales et l'évolution de sa démographie. Toutefois, la présentation de l'analyse ne va pas être catégorisée de la sorte puisque les éléments présentés peuvent interpeller une ou plusieurs de ces catégories d'évolutions. Elle va donc être présentée d'après les besoins identifiés

Du côté du tourisme et de l'agriculture de moyenne montagne

Les formateurs reviennent sur le tourisme et précisent que l'activité du tourisme se diversifie de plus en plus afin de rendre le territoire attractif tout au long de l'année et quelles que soient les conditions météorologiques.

« on a une offre sur le territoire qui n'a pas d'équivalent en France. [...], une des réussite ..., des facteurs de réussite des Vosges » (ER1, p 41 – L 144).

Pour les formateurs de l'organisme de formation, les besoins de formation sont liés à l'évolution de ces activités.

« les besoins de formation du territoire, ils sont incontestablement dans le tourisme [...]. Ils sont, dans la diversification agricole » (ER1, p 40 – L 124).

Pour les formateurs interviewés, l'agriculture participe à la fois à l'attractivité du territoire et à la pérennisation de ses activités agricoles de moyenne montagne par la diversification de ses activités (vente des produits de l'exploitation, circuits courts, fermier aubergiste, gîtes à la ferme, tourisme vert, activités de loisirs), les besoins en formation y sont nombreux et variés (transformation des produits, hygiène et sécurité alimentaire, techniques de vente, techniques d'accueil et de communication, outils de communication numérique, etc.).

« en diagnostiquant un petit peu le territoire ; il s'avère que l'on est sur un territoire de montagne, qu'on parle de plus en plus de humm, de circuits courts. [...], c'est dans l'air du temps, mais se développe de plus en plus le tourisme vert, l'accueil à la ferme ; euh la volonté des professionnels de diversifier aussi leur activité pour avoir des revenus complémentaires et aussi pour permettre, et on le voit de plus en plus, au conjoint de participer à l'activité d'exploitation. » EXP1, p 13 – L 89) ; *« Je repars toujours sur ce côté, fermier aubergiste où là vraiment, tout ce qui peu apporter un plus à leur activité, elle est la bienvenue. D'une manière ou d'une autre. »* (ER5, p 205 – L 629) ; *« au niveau de la diversification agricole aussi ; au niveau des activités annexes de type accrobranche et autres, c'est pareil »* (ER1, p 41 – L 128).

Sur les activités du tourisme, l'analyse des entretiens fait ressortir sur certains secteurs géographiques un besoin en hébergements (gîtes, chambres d'hôtes) insuffisants ou pas assez qualitatifs sur lesquels des particuliers se reconvertissent et/ou développent leur activité.

« un besoin de rénovation de l'hébergement et là au niveau des gîtes, des, des, tout ce qui est chambres d'hôtes, [...] comme Plombières où il reste encore des nécessités » (ER1, p 40 – L 124) ; *« enfin, c'est vrai que l'on surfe sur une petite vague de gîtes/chambres d'hôtes, où vraiment là on a des*

particuliers qui essayent de se reconvertir, [...] de la spécialisation dans certains cas » (ER5, p 193 – L 228).

Pour les professionnels du tourisme (hôtellerie, restauration, activités de loisirs) se sont des besoins à la fois de main d'œuvre nouvelle, et de professionnalisation de celle existante par de la montée en compétence sur des domaines comme les techniques d'accueil et de communication et la maîtrise des outils de communication numérique.

« on peine sur l'hôtellerie-restauration » (ER5, p 193 – L 232) ; *« ce qui serait intéressant de développer, c'est professionnaliser les structures touristiques, ou les professionnels qui travaillent auprès de touriste [...]. Les aider à être un peu plus fort, à être un peu mieux formé pour euh, sur différents domaines, sur de la communication, soit l'accueil. »* (ER4, p 148 – L 154).

Du côté des services aux personnes

Pour les formateurs, du côté des services aux personnes l'évolution des besoins du territoire s'accordent aux tendances nationales voire sont au dessus.

Ils s'accordent à dire que l'espérance de vie grandissante, la volonté de maintenir une certaine autonomie créent des besoins importants en service et en personnels formés et professionnels (animation, loisirs, déplacements, accompagnement, services à domicile, aides à domicile, besoins sur les structures d'hébergements et de soins, etc.).

« le service aux personnes ; je pense que c'est un secteur porteur [...] pour la Maison Familiale, et pour les territoires [...], tous les EHPAD, maisons de retraites, etc. et tout ce qui est autour[...] où il y a une demande de plus en plus forte. » (ER5, p 193 – L 235) ; *« le développement de projet d'animation. Les services parce que l'on est quand même dans un secteur où la population est de plus en plus vieillissante [...], maintien à domicile, services aux personnes. »* (ER4, p 149 – L 161).

Leurs propos relatent des besoins forts au niveau des services à la petite enfance qui demandent aussi des personnes formées et professionnalisées.

« les crèches, petite enfance et tout ça où il y a une demande de plus en plus forte. » (ER5, p 193 – L 239).

D'ailleurs l'organisme de formation a ouvert il y a deux ans une action de formation en FPC qu'il reconduit depuis deux ans sur la petite enfance pour répondre localement à ces besoins, *« on a ouvert le CAP petite enfance, il y a 2 ans. Il y a 2 ans, il n'existait pas »* (ER4, p 176 – L 1027).

Un des formateurs de l'organisme de formation souligne dans ses propos d'une façon assez complète et significative, de ces besoins de services.

« Nous on est déjà sur 2 axes importants, et, euh, je pense que le service aux personnes, c'est super important et puis on a une population qui est super vieillissante. Faut pas l'oublier aussi. D'un côté on a une population qui est très vieillissante qui peut rester en vie longtemps. Donc on a besoin de euh Qui ont plus de difficulté d'autonomie... Donc on a besoin de faire aider [...], on a de l'autre côté quand même, les jeunes qui, où on a une démographie qui est quand même assez intéressante. Pourtant on a quand même, euh si je ne dis pas de bêtise, on est à 2,8 enfants par foyer. Donc c'est plutôt pas mal. Donc ce qui fait on a quand même ce qui pousse derrière et ce qui traîne devant entres guillemets. Donc on a les 2 côtés qui, euh, où il y aura quand même forcément besoin. » (ER4, p 193 – L 250).

Du côté de l'insertion et de la sécurisation professionnelle

Les formateurs relèvent d'autres éléments en terme d'identification de besoins qui sont pour eux des facteurs d'insertion ou de sécurisation professionnelle.

Ils relatent que seulement 25% des habitants du territoire ont un niveau IV.

« c'est à peine 25% de la population du territoire des Vosges qui a bac ou plus » (ER2, p 95 – L 595).

Et que ça se retrouve au niveau de compétences numériques des actifs qui au regard des besoins des métiers et des activités est très insuffisant.

« ça se retrouve dans l'informatique, ouais, non les gens ne maîtrisent pas, ils maîtrisent rien » (ER2, p 95 – L 589) ; « Je crois qu'il y a un manque de formation en informatique qui est terrible hein... Pourtant c'est une manière de simplifier, de communiquer, c'est impératif de maîtriser ces outils là. Donc je sais que pour eux c'était vraiment une attente très particulière ouais, de bosser l'informatique pour être plus efficace après dans leur boulot » (ER2, p 85 - L 263)

L'analyse d'identification des besoins du territoire par les formateurs en s'appuyant à la fois sur ces caractéristiques géographiques, démographiques, sociales et sociétales fait ressortir de nombreux besoins de formation.

- Des besoins en formation liés à l'attractivité du territoire et à son développement économiques par le développement d'activités touristiques à la fois par des particuliers en reconversion, par la montée en compétence de professionnels et par la diversification des activités agricoles sur le tourisme vert.

- Des besoins en formation liés aux évolutions sociales comme le développement des services aux personnes qui s'accroît par un accroissement démographique fort et au-dessus des tendances nationales au niveau des jeunes enfants et des populations vieillissantes.
- Des besoins liés aux évolutions sociétales vers plus de naturel, d'authenticité où les activités agricoles s'adaptent en proposant des circuits courts de distribution et des activités de tourisme vert.
- Des besoins liés à des facteurs d'insertion et de sécurisation professionnelle des actifs matérialisés sur le territoire par un niveau bas des populations et un manque de compétences numériques au regard des besoins des métiers et activités professionnelles.

b. Enjeux de reliance du territoire

L'analyse du contenu des entretiens de recherche au regard de l'analyse de besoin fait apparaître des éléments d'enjeux de reliance du territoire.

Des enjeux de liens et de liant pour le désenclavement du territoire

Comme il a été vu en présentant la position géographique de l'organisme de formation, les différents entretiens mettent en avant une situation d'enclavement de son territoire. Ainsi, ils rendent compte de différents enjeux de reliance pour favoriser le désenclavement : rompre l'isolement, rapprocher les citoyens, rapprocher les citoyens du territoire, rapprocher le territoire des citoyens, rapprocher et créer des liens entre les citoyens et les acteurs socio-économiques du territoire, rapprocher et créer des liens entre les acteurs socio-économiques du territoire, proposer des services qui correspondent aux besoins des citoyens, agir sur la démographie, l'émigration et l'immigration du territoire, relier le territoire au reste du monde et le valoriser.

Ces enjeux sont illustrés dans les entretiens :

« c'est à travers ces partenariats, qu'on arrive à apporter une richesse au territoire qui fait, en fait, que les Vosges tirent incroyablement leur épingle du jeu par rapport à d'autres régions » (ER1, p 41 – L 139) ; « on a été créateur de lien entre des partenaires » (ER1, p 41 – L 154) ; « offrir aux gens du territoire la possibilité de se former pas trop loin de chez eux, et puis en adéquation » (ER5, p 191 – L 190) ; « on est dans un territoire qui est quand même rural, où il y a des gens qui ne savent même pas que les Vosges ça existe » (ER5, p 199 – L 441) ; « il y a un échange qui se fait en plus par des besoins qui

sont du coup exprimés en interne par rapport à ce qu'ils font.../... A travers la communication » (ER5, p 191 – L 182).

Des enjeux de liens et de liant pour le développement socio-économique du territoire

De la même façon les enjeux de reliance favorisant le développement socio-économique peuvent se définir de la façon suivante : connaître et faire connaître son territoire et ses besoins, se faire connaître sur son territoire et en dehors de celui-ci, rapprocher et/ou lier les acteurs sociaux et/ou économiques du territoire, travailler et se lier avec des partenaires sur des projets communs en répondant à la fois aux intérêts individuels de chaque citoyen et aux intérêts collectifs de développement social et/ou économique du territoire, rapprocher et/ou lier les acteurs sociaux et/ou économique du territoire.

Les éléments qui illustrent ces enjeux sont nombreux dans les entretiens :

« dans des systèmes territoriaux comme les Hautes-Vosges, on peut travailler tout seul. Mais c'est très difficile pour être efficace et pouvoir pérenniser l'entreprise, il faut impérativement mettre en place des partenariats » (ER1, p 41 – L 136) ; « votre entreprise m'intéresse, et moi j'ai des idées qui permettent de la développer », et à ce moment-là, vous n'êtes pas dans une situation de demander un poste, vous êtes dans une situation d'apporter un plus qui permet de générer votre poste. Et ça fait une sacrée différence en terme de recrutement » (ER1, p 58 – L 689) ; « les formateurs qui se déplacent dans les entreprises pour aller voir euh... les jeunes, les maitres de stage, se rapprocher un petit peu, savoir qu'est ce qu'il en est du secteur professionnel, savoir s'il y a un avenir pour le jeune dans ce secteur professionnel là et on sent qu'il s'engage », (ER2, p 82 – L 184) ; « Une audibilité, ouais, les Vosges hein... C'est... Je prends un territoire méconnu, on a quand même énormément d'atouts qui ne sont pas forcément connus partout » (ER2, p 91 – L 443) ; « la communication ça peut être pour le commerce, ça peut être pour plein de trucs ou échanger tout simplement. [...] De rencontre, et puis aussi ben voir nous, nous faire connaître » (ER5, p 199 – L 414) ; « valoriser aussi son travail et son entreprise. Quand on parle de valorisation, là par contre, ça les touche. Donc il faut ... Je repars toujours sur ce côté, fermier aubergiste où là vraiment, tout ce qui peu apporter un plus à leur activité, elle est la bienvenue. D'une manière ou d'une autre. » (ER5, p 205 – L 628).

Des enjeux de liens et de liant entre les technologies, l'homme et son environnement

La présentation des résultats de l'analyse des entretiens de recherche comporte un chapitre sur le numérique. Les éléments de l'analyse qui s'accordent à illustrer les enjeux de liens et de liant entre les technologies, l'homme et son environnement seront apportés dans ce chapitre.

De l'analyse du contenu des entretiens de recherche, on peut classer les éléments extraits en trois grandes familles d'enjeux de reliance du territoire de l'organisme de formation ; une famille d'enjeux de reliance pour le désenclavement du territoire, une autre d'enjeux de reliance pour le développement socio-économique du territoire et une troisième d'enjeux de reliance entre les technologies, l'homme et son environnement.

Toutefois, ce classement n'est pas exhaustif puisque que certains enjeux de reliance peuvent appartenir à plusieurs familles.

Sur les besoins et les enjeux de reliance du territoire de l'organisme de formation et d'après ses formateurs, l'analyse de contenu des entretiens de recherches met en relief des besoins de formations et de professionnalisation sur le secteur professionnel de l'industrie du tourisme (activités de loisirs, hôtellerie-restauration), le secteur amateur du tourisme (chambres, tables d'hôtes), sur le secteur de l'agriculture de moyenne montagne (diversification agricole, gîtes, fermes auberges, tourisme vert, circuits courts de distribution, loisirs à la ferme), sur le secteur des services à la personne et aux territoires (la petite enfance, les services aux personnes vieillissantes à domicile et hors domicile, les établissements d'accueils : crèches, garderie, maisons de retraite, EHPAD, structure de soin).

Elle met également en relief des besoins en formation qui, pour les formateurs de l'organisme de formation, sont facteur d'insertion et de sécurisation professionnelle comme la montée en compétence numérique et l'évolution des niveaux de formations. Elle permet d'identifier trois familles d'enjeux de reliance du territoire en accord à ces besoins.

4. LES APPORTS POTENTIELS DU NUMERIQUE ET DE SES OUTILS A L'INGENIERIE DE FORMATION ET A LA RELIANCE DU TERRITOIRE DE L'ORGANISME DE FORMATION D'APRES SES FORMATEURS

Par ses capacités de mise en relation, le numérique peut contribuer, en tant qu'outil technologique, à faciliter les interactions entre l'organisme de formation, les acteurs économiques et sociaux de son territoire, les citoyens de son territoire, les autres territoires de France et du monde.

L'analyse des entretiens de recherche va chercher à identifier, du point de vue des formateurs, les éléments que peut apporter le numérique et ses outils à l'ingénierie de formation de l'organisme de formation et aux enjeux de reliance de son territoire.

a. Apport du numérique et de ses outils pour l'ingénierie de formation de l'organisme de formation.

Sur le plan des apports du numérique et de ses outils pour l'ingénierie de formation de l'organisme de formation, l'analyse des entretiens de recherche fait ressortir que le numérique et ses outils peuvent contribuer :

- **Au désenclavement de l'organisme de formation de son territoire** par sa capacité à le relier aux autres acteurs du territoire .

« On est vraiment un fond de vallée. L'accès en train est possible jusqu'à Remiremont, après c'est des bus » (ER1, p 52 – L 490).

- **A communiquer au plus grand nombre** en tant qu'outil de communication **pour faire connaître l'organisme de formation et ses activités**, (réseaux sociaux grand public et professionnels, site web), valoriser son image et sa réputation.

« des entreprises [...] qui au départ marchaient je ne sais pas avec le bouche à oreille, des billets de publicité dans les journaux etc. Mais c'est un peu fini, maintenant il faut communiquer sur internet, il faut mettre en place des applications, faire des partenariats, faire des publicités sur internet etc. Et ça je crois que c'est... » (ER2, p 87 - L 342).

- **A développer et faire évoluer l'ingénierie et les activités de formation de l'organisme de formation** en installant une veille technologique et numérique afin d'identifier les évolutions, les tendances, les besoins et **faire évoluer les pratiques et les outils de l'organisme de formation pour être en adéquation aux besoins, aux marchés et avec les partenaires.**

« La communication, constamment appelle au numérique, [...]. C'est un monde en perpétuelle évolution, donc il faut, je crois qu'une veille technologique ou une veille numérique à mettre en place dans toutes les entreprises, [...], ça leur permettrait justement de mieux communiquer,

fidéliser, d'être plus productif. Il y a tellement d'avantages à maîtriser ces nouveaux outils du numérique, ces nouvelles technologies. » (ER2, p 86 – L 296).

- **A développer l'activité économique de l'organisme de formation en intégrant les outils de l'économie numérique.**

« L'économie numérique, c'est pour pouvoir doucement vendre n'importe où, n'importe qui, à n'importe quel client sur la planète... Voilà, on est dans un monde qui s'ouvre de plus en plus, c'est pour moi indispensable... » (ER2, p 86 – L 314).

- **A faciliter et accélérer l'accès à l'information de l'organisme de formation utile sur le plan du développement, de l'évolution et de la conception.**

« Si on a besoin [...], on va regarder sur internet et le problème est réglé » (ER1, p 55 – L 569) ; « Même dans le cadre de mon travail, moi toutes les recherches, etc. Quand je dis que c'est un gain de temps, c'est ça, quoi. Au lieu d'aller chercher, piocher dans un livre, à un autre ..., médiathèque, etc ..., maintenant on se met devant internet, on a tous les sites, enfin on est sur place » (ER4, p 157 - L 439) ; « Une facilité, enfin, Une facilité d'accès à l'information. Le moindre euh ..., le moindre doute qu'on a, on peut toujours essayer d'aller voir quand même un peu sur internet, etc., pour se conforter ou se rectifier » (ER5, p 198 - L 410).

- **A crédibiliser l'organisme de formation, développer sa compétitivité en travaillant avec les mêmes outils que ces partenaires et ses concurrents et faire face à la concurrence.**

« La France ne rate pas le virage du numérique mais certaines entreprises le rate, ouais. » (ER2, p 87 – L 341) ; « le numérique c'est une réalité, et puis elle déjà incluse dans les fonctionnements, et le nier fait qu'on est dépassé par les évènements. Donc il faut absolument que ce soit intégré dans les méthodologies » (ER1, p 55 – L 591) ; « Quel métier ne fait appel justement au le numérique ouais... euh... La communication, constamment appelle au numérique, des nouveaux métiers qui se créent tous les jours, il y a vraiment... C'est un monde en perpétuelle évolution » (ER2, p 86 – L 295) ; « quelque soit le métier, tôt ou tard on est obligé de travailler avec le numérique » (ER1, p 54 - L 540).

- **A pérenniser les activités de l'organisme de formation dans le temps ;**

« c'est un investissement sur du long terme, informer les gens pour qu'ils soient efficaces sur leur poste de travail, les formations informatiques, c'est un gain de temps terrible, un gain d'argent pour toutes les boîtes, d'apprendre justement des nouvelles méthodes de travail, ouais, d'être formé sur des outils plus pointus » (ER2, p 105 – L 906).

- **A travailler, communiquer, échanger avec ses partenaires et ses collaborateurs, installer des partenariats, développer des projets avec ses partenaires et/ou avec ses collaborateurs, les mettre en œuvre et les suivre, en facilitant les interactions.**

« Mais avec les outils directement en ligne maintenant on est capable d'avoir des agendas partagés en trois clics, et accessibles pour tout le monde même pour des gens qui ne sont pas forcément à l'aise au départ. Donc c'est là un énorme rôle de conseil au départ » (ER2, p 90 – L 427) ; « C'est un superbe outil pour monter des partenariats, au niveau des échanges, pour mettre en place des formations, c'est vrai que c'est indispensable. Moi je ne communique quasi que par ça, dans les mises en place de formation, les échanges se font que par mails, même les fiches d'évaluation de la formation, sortie de formation sont envoyées par mail etc. Ça simplifie tout, c'est un gain de temps énorme, et... Et argent du coup » (ER2, p 91 - L 494) ; « c'est un gain de temps [...]. Il fait partie de ma vie moi je dirais. Voilà, on le reçoit pour le courrier, on reçoit nos plannings, euh ... » (ER4, p 157 – L 430).

- **A faciliter, accélérer et développer l'ingénierie de formation sur les plans de la conception, du développement la créativité et de l'innovation pour proposer des dispositifs de formation comme par exemple la mise en place d'un environnement de formation à distance, parallèle et complémentaire à l'action de formation en présentiel.**

« ça, l'informatique à ce niveau là, être en capacité de dire j'ai fait et j'ai bien fait, et j'ai sorti un bel ouvrage, la notion de bel ouvrage. » (ER1, p 67 – L 961). « et bien déjà, on gagne un temps fou. Parce que ça permet qu'ils aillent chercher une information, de la confronter en temps réel pour des travaux de groupe, de construire ensemble » (ER1, p 57 - L 654) ; « Pour rechercher aussi du fond, du contenu [...]. Euh, ..., je m'en sers aussi pour égayer. [...] on va rechercher des images, des polices, etc. [...]. Des mises à jour, ouais » (ER4, p 159 - L 483) ; « Après ce pourrait-être un moyen plus tard de faire des formations sans bouger de chez soi [...] pourquoi pas en vidéo-conférence. Euh, pour la partie théorie bien sûr. Après pour la partie pratique, c'est là où on, je fais le paradoxe et l'avocat du diable de ce que je viens de dire juste avant. C'est si on fait de la vidéo-conférence, on ne peut pas faire connaître le territoire de visu. Puisque forcément, les gens ne bougeront plus » (ER5, P 200 - L 467).

Tout en permettant de tester, simuler, évaluer avant une mise en œuvre réelle.

« ça lui donnait déjà une existence virtuelle qui facilitait tout le reste qui était derrière, pour le construire dans le réel. » (ER1, p 67 – L 973) ; « la mise en situation à travers le numérique, nous permet de nous rapprocher du fonctionnement de l'entreprise » (ER1, p 55 - L 691)

- **A participer à la professionnalisation de l'organisme de formation, des ses salariés et de ses activités.**

« c'est vraiment une belle avancée dans nos métiers. Ouais, ouais, dans nos métiers, c'est vraiment un support intéressant » (ER4, p 160 - L 516) ; « c'est aussi une nouvelle forme finalement, de pratiques professionnelles » (ER3, p 129 - L 666) ; « moi il me sert pour mes recherches [...] le contenu, etc, et pour me mettre aussi à la page [...]. Pour me professionnaliser, oui, aussi, ouais. » (ER4, p 159 – 478).

Il faut noter que les éléments cités par les formateurs couvrent l'essentiel des activités d'ingénierie. Nous constatons ici que les formateurs mobilisent dans leur propos une catégorisation précise des activités d'ingénierie de formation.

Il semble pertinent d'ajouter que l'organisme de formation est un acteur économique du territoire et, de ce fait, nous pouvons nous questionner sur les apports du numérique vis-à-vis des autres acteurs socio-économiques.

b. Apports du numérique et des ses outils pour les enjeux de reliance du territoire de l'organisme de formation

Sur le plan des apports du numérique et de ses outils pour les enjeux de reliance du territoire de l'organisme de formation, l'analyse des entretiens de recherche fait ressortir que Les formateurs proposent différentes natures d'apports du numérique vis à vis du territoire.

- **Au désenclavement du territoire** par ses capacités à relier et à mettre en relation, pour le territoire, ses acteurs socio-économiques, ses administrations, ses citoyen, et les autres territoires du monde.

« Le numérique au territoire, et bien, il permet de le désenclaver, il permet d'avoir une ouverture sur le monde, par exemple dans le tourisme, [...]on a 80% des réservations hôtelières qui se font par ces moyens-là » (ER1, p 55 – l 585) ; « on voit qu'il y a beaucoup plus de gens qui ont des sites internet. Surtout sur les pros, [...]. On sent toujours le même lien, quoi. Ça, ça existe, [...]. Ils ont compris qu'il fallait s'en servir. » (ER5, p 206 - L 651).

- **A faciliter et accélère l'accès à l'information** pour ses acteurs socio-économiques, ses administrations, ses citoyens.
 « donner l'accès à l'information quelle qu'elle soit en travaillant » (ER1, p 54 – L 557) ;
 « Une facilité, enfin, Une facilité d'accès à l'information. Le moindre euh..., le moindre doute qu'on a, on peut toujours essayer d'aller voir quand même un peu sur internet, etc., pour se conforter ou se rectifier » (ER5, p 198 - L 410).
- **Au développement économique et à l'économie numérique par les apports déjà cités pour l'organisme de formation en tant qu'acteur économique du territoire.**
- **A communiquer au plus grand nombre** (citoyens, administrations, acteurs socio-économiques) pour le territoire, sur le territoire et au delà du territoire ; se faire connaître et faire connaître ses activités (réseau sociaux grand public et professionnelle, site web, blog, etc.), valoriser son image, sa réputation.
 « Une audibilité, ouais, les Vosges hein... C'est... Je prends un territoire méconnu, on a quand même énormément d'atouts qui ne sont pas forcément connus partout, c'est une plateforme énorme pour se faire connaître, un outil de communication » (ER2, p 91 - L 443) ; « le site est créé et il est visible sur Google. Et c'est limite l'objectif numéro un, être visible sur Google. » (ER2, p 81 - L 156) ; « il apporte, de la communication, un rayonnement peut-être euh... Plus important en termes d'image » (ER3, p 126 - L 585) ; « Le numérique est important parce que avec on diffuse avec ça. C'est, c'est un moyen de diffusion qui est super important, donc oui, je pense qu'il apporte sur ce niveau là. » (ER5, p 200 - L 450).
- **Au développement des activités de tourisme.**
 « je pense [...] tout ce qui est touristique, je pense que le numérique il a vraiment du poids je dirai dans certain domaine il a plus de poids que dans d'autres domaines quoi » (ER3, p 126 - L 589).
- **A faciliter et accélérer les échanges et le travail** entre tous les acteurs du territoire, **faciliter les partenariats et le développement des projets**, la mise en œuvre et le suivi.
 « Au territoire ? Ça favorise les échanges, les mails, etc. » (ER4, p 158, L 460) ; « Mais avec les outils directement en ligne maintenant on est capable d'avoir des agendas partagés en trois cliques, et accessible pour tout le monde même pour des gens qui ne sont pas forcément à l'aise au départ. » (ER2, p 90 – L 427) ; « C'est un superbe outil pour monter des partenariats, au niveau des échanges, [...] c'est vrai que c'est indispensable. Moi je ne

communiqué quasi que par ça, [...] les échanges se font que par mails, [...]. Ça simplifie tout, c'est un gain de temps énorme " (ER2, p 91 - L 494).

Aux enjeux de reliance entre les technologies, l'homme et son environnement.

« les générations qui arrivent maintenant, sont nées avec le numérique. » (ER1, p 68- L 938).

- **A l'insertion et à la sécurisation professionnelle des actifs du territoire par l'accès, par exemple, à distance à la formation.**

« Après ce pourrait-être un moyen plus tard de faire des formations sans bouger de chez soi [...] pourquoi pas en vidéo conférence. Euh, pour la partie théorie bien sûr. Après pour la partie pratique, c'est là où on, je fais le paradoxe et l'avocat du diable de ce que je viens de dire juste avant. C'est si on fait de la vidéo conférence, on ne peut pas faire connaître le territoire de visu. Puisque forcément, les gens ne bougeront plus » (ER5, P 200 - L 467).

Ou en répondant à des besoins de formation pour apporter les compétences nécessaires à leurs utilisations dans les activités professionnelles.

« Je crois qu'il y a un manque de formation en informatique qui est terrible hein... Pourtant c'est une manière de simplifier, de communiquer, c'est impératif de maîtriser ces outils là. Donc je sais que pour eux c'était vraiment une attente très particulière ouais, de bosser l'informatique pour être plus efficace après dans leur boulot » (ER2, p 85 - L 263).

La quantité importante d'éléments cités comme apports du numérique à l'ingénierie de formation et/ou comme apports du numérique à la reliance du territoire questionne sur les capacités d'aide à l'action et de facilitateur du numérique et de ses outils pour l'homme sur son environnement et son évolution dans cet environnement.

5. LA PROFESSIONNALISATION DE L'ORGANISME DE FORMATION D'APRES SES FORMATEURS

L'analyse des entretiens sur le thème de la professionnalisation de l'organisme de formation permet d'extraire des éléments qui peuvent être classés en trois sous-thèmes : les besoins de professionnalisation exprimés par les formateurs de l'organisme de formation, les freins actuels à la professionnalisation de l'organisme de formation, de ses activités et de ses collaborateurs et les leviers de professionnalisation qu'ils identifient.

Besoins de professionnalisation exprimés par les formateurs de l'organisme de formation

Sur les besoins de professionnalisation exprimés par les formateurs de l'organisme de formation, l'analyse des entretiens de recherche relate des besoins de formation exprimés par plusieurs collaborateurs de l'organisme de formation. Les formateurs interviewés l'expriment clairement ou d'une façon détournée.

- Pour un des formateurs, il s'agit de transférer ses compétences d'animation de formation sur les outils de la formation à distance.

« je suis un peu plus réticent sur la formation à distance quand elle est sur forme de vidéoconférence ou autres parce que moi, j'ai été confronté à ça dans certaines formations notamment par rapport à l'ENSTIB et moi j'ai du mal. [...], Parce que en fait, si je n'ai pas quand même un minima de public devant moi, devant une caméra, j'ai des difficultés. Je pense que c'est un problème de génération. » (ER1, p 62 – L 794).

- Pour un autre, il s'agit comme pour les autres secteurs professionnels, de s'adapter aux évolutions très rapides à la fois des métiers, des activités et des outils et aux besoins des bénéficiaires des actions de formation d'évoluer professionnellement.

« ça évolue tellement vite, que oui, moi c'est tous les jours, [...] oui ça change constamment. Les formations que je dispense aujourd'hui, je ne pense pas que je les dispenserai dans le futur » (ER2, p 88 - L 373).

- Pour plusieurs formateurs, il s'agit de se former aux outils de numérique et à leur utilisation dans le domaine de la FPC et des apprentissages des adultes. Pour ce formateur par exemple, il s'agit déjà de se former pour les utiliser correctement avec une certaine aisance dans ses activités professionnelles, puis évoluer dans l'acte de formation et d'animation de la formation, et pouvoir en plus accompagner ses apprenants à développer des compétences liées à l'utilisation des TIC.

« le numérique ? Pas trop... Non, non. D'une part parce que je ne suis pas autour de la maîtrise, loin de là, euh... Je n'ai pas spécialement une attirance euh... Pour ça. [...] Je n'ai pas été formée comme ça, et je n'ai pas eu de formation depuis, donc » (ER3, p 128 – L 635) ; « là-dessus je pense qu'on aurait besoin nous, enfin moi, j'aurais besoin d'une formation par rapport à ça, comment je peux me positionner de telle sorte à ce que ce soit encore moi qui soit... Le pilote » (ER3, p 129 - L 682) ; « Pour moi c'est aussi une

nouvelle forme finalement, de pratiques professionnelles, et ça demande quand même un... Moi j'aimerais bien par exemple, avoir une formation sur comment créer de l'interaction avec mon groupe sur, par exemple, un jeu, interactif, euh... Au tableau quoi. [...]. Parce que le jeu interactif au tableau il est interactif avec le tableau mais il ne l'est pas forcément avec les apprenants et avec toi, donc finalement c'est comment tu deviens toi... Euh... » (ER3, p 129 - L 666).

- Toujours sur le numérique, deux formateurs expriment le besoin de se former bien qu'ils possèdent déjà des compétences sur ce point. Ils expriment le besoin de les faire évoluer par souci d'efficacité et pour conforter les apprentissages informels et personnels qui en sont à l'origine.

« Enfin, j'aimerais être plus formé, parce que c'est vrai, que des fois, bien souvent je te sollicite, les PDF, Youtube, faire un truc des fois sur Youtube, tout ça, je sais pas trop. J'aimerais, j'aimerais être formé davantage parce qu'on devrait être au top par rapport à tout ça, parce qu'on perd du temps, on sait pas trop » (ER4, p 160 - L 529) ; « Et ça c'est vrai que c'est un manque parce que dans l'équipe, on apprend un petit peu comme ça sur le tas, mais on aurait des fois une journée où on nous formerait, même sur PowerPoint, tout ça, je suis sûr qu'on utilise pas ... » (ER4, p 161 - L 558).

Il est intéressant de remarquer que les besoins identifiés et exprimés concernent essentiellement le domaine du numérique et l'utilisation de ses outils dans les activités professionnelles des collaborateurs de l'organisme de formation et dans leur utilisation pour les publics de la FPC et de la formation initiale qu'ils ont en formation.

Freins de professionnalisations identifiés par les formateurs de l'organisme de formation

Sur les freins de professionnalisation de l'organisme de formation et de ses collaborateurs, l'analyse met en relief, d'après les formateurs interviewés, plusieurs éléments qui ne favorisent pas ou peu la professionnalisation.

- Un des formateurs soulignent le refus de l'organisme de formation de l'envoyer en formation, les demandes individuelles de formation ne sont pas prises en considération en revanche, quand l'organisme de formation présente des besoins liés à des contraintes de positionnement sur des actions de formation, on propose la formation pour l'habilitation.

« pour ma part, je suis arrivé au droit maximum de DIF, ça fait déjà 2 fois que je fais des demandes au niveau de ma direction, qui me refuse les formations [...] plusieurs choses m'avaient été annoncées depuis 3 ans et depuis 3 ans, je n'ai strictement aucune formation » (ER1, p 70 - L 1063) ; « Ça passe par l'organisation qui est en capacité de prendre en compte ses demandes et ses accompagnements » (ER1, p 71 – L 1151) ; « cette année puisque je suis allé faire la formation sur l'histoire de l'habilitation aux unités capitalisables » (ER1, p 70 - L 1068).

- Pour ce même formateur, l'organisme de formation à travers le positionnement de sa direction sur le DIF ne contribue pas aux enjeux du DIF à la fois pour le développement personnel du salarié et pour son évolution professionnelle soulignée, par exemple, par un gain d'efficacité dans son travail. Pour lui, l'organisme de formation ignore la négociation identitaire qui se joue, profitable à la fois au salarié et à l'organisme de formation.

« ce qui est dramatique, c'est que les directions n'ont pas pris conscience qu'un formateur, je veux dire qu'un salarié qui se formait est un salarié plus productif et plus efficace » (ER1, p 70 - L 1072).

Il ajoute même que l'ignorer présente une incidence forte sur la motivation des collaborateurs dans une organisation.

« ça permettait aussi de lui donner un signe de reconnaissance en acceptant la nécessité qu'il exprimait de se former. Ne pas la reconnaître, c'est aussi le renvoyer dans sa médiocrité, ou c'est du moins comme ça que c'est perçu et c'est inutilement humiliant » (ER1, p 71 - L 1077) ; « pour que les gens soient efficaces, ils doivent être respectés, ils doivent être écoutés, on doit leur donner la possibilité d'évoluer et on doit leur donner les moyens nécessaires » (ER1, p 74 - L 1174).

L'analyse des entretiens de recherche apporte des éléments indiquant un niveau de formation et de professionnalisation insuffisant de l'organisme de formation, de ses activités et de ses collaborateurs au regard de leurs besoins pour évoluer dans leurs pratiques, leurs activités professionnelles et être en capacité à s'adapter aux évolutions qui concernent leurs secteurs d'activités (la FPC et la formation initiale).

Elle souligne également la non-prise en compte des enjeux identitaires qui se jouent entre le développement personnel des collaborateurs, leur professionnalisation à l'exercice de leurs activités professionnelles, leur motivation au travail et l'organisme de

formation dans ses enjeux de développement économiques et d'évolution des ses activités de formation et d'ingénierie de formation.

Nous constatons que seul un formateur met en avant les freins à la professionnalisation.

Leviers de professionnalisations identifiées par les formateurs de l'organisme de formation

Sur le levier de professionnalisation de l'organisme de formation, l'analyse des entretiens de recherche apporte des éléments sur les voies de professionnalisation développées ou pouvant être développées à l'organisme de formation pour ses activités et ses collaborateurs.

Pour les formateurs, la professionnalisation peut passer par

- Le développement de la FPC à l'organisme de formation de part les activités d'ingénierie de formation qu'il nécessite pour répondre à des besoins inédits ou nouveaux en formation. Pour les formateurs interviewés, c'est une voie de professionnalisation de l'organisme de formation, des ses activités et de ses formateurs par les questionnements individuels et collectifs que nécessite ce développement. Sur ces points, l'analyse apporte des éléments pour la professionnalisation des formateurs.

« en multipliant les formations continues, d'une part il y a aussi, ce qui est un gros avantage, c'est qu'on donne une expertise aux formateurs » (ER1, p 46 - L 295) ; « Ça contribue à sa professionnalisation, et ça lui donne une expertise professionnelle qui est sans commune mesure avec ce qu'il peut faire dans un ronron quotidien. »(ER1, p 46 - L 307).

Pour la professionnalisation des formateurs et de leurs activités de formation.

« je suis très impliqué dans la formation continue des ADMR, et bien, c'est incontestablement, dès qu'on a des cours avec des thématiques « services aux personnes », ben, toute l'expérience que l'on a développée à travers les échanges ADMR, ça enrichit considérablement nos cours et ça les met à un niveau supérieur. » (ER1, p 46 - 312).

Pour la professionnalisation de l'organisme de formation et de ses activités d'ingénierie de formation.

« la formation adulte, parce qu'elle remet systématiquement en cause son fonctionnement, parce qu'elle le confronte à des situations variées, à des méthodologies d'entreprises variées, elle lui donne une ouverture sur le fonctionnement réel des entreprises, ça enrichit sa formation

personnelle qui forcément va se retraduire par la qualité de ses cours, y compris pour les élèves des MFR » (ER1, p 46 - L 299).

- **Les moyens matériels mis à disposition de ses collaborateurs par l'organisme de formation pour leurs activités de formation et d'ingénierie de formation.**

Pour les formateurs, c'est une voie de professionnalisation par la réflexion pour l'action qu'elle nécessite pour l'organisme de formation sur ses activités et pour ses collaborateurs sur leurs activités professionnelles.

L'analyse apporte sur ce point un ensemble d'éléments.

« si l'équipe avait accès aux outils nécessaires, était équipée d'une façon correcte, et avait le matériel disponible quand elle en avait besoin, d'office ça l'oblige à se re-questionner sur ses pratiques et à offrir des pratiques » (ER1, p 60 - L 734)

- **Le tutorat des nouveaux arrivants dans l'organisation pour anticiper le départ des séniors sur lesquels repose une partie importante de l'ingénierie de formation de l'organisme de formation.**

Pour ce formateur, le tutorat est une voie de professionnalisation pour accompagner les nouveaux arrivants à la fois par la transmission de connaissance utile à l'activité professionnelle et par l'explicitation sur ses activités.

« Je pense aussi qu'on ne prend pas en compte les capacités d'apport des séniors dans l'entreprise. [...], Je l'avais suggéré au niveau de la direction, d'utiliser mon âge pour justement mettre en place un contrat qui permette moi de former un successeur et autres [...] Bon la direction n'a pas retenu cette option là ... elle n'est pas du tout valorisée par ailleurs, quand elle n'est pas dénigrée (ER1, p 72 - L 1128)

- **Une remise en question du mode de fonctionnement et des stratégies de l'organisme de formation qui passe par sa direction.**

Pour l'interviewé, c'est une voie de professionnalisation de l'organisme de formation, de ses activités et de ses collaborateurs par une réflexion sur l'action. L'organisme de formation devrait remettre en question son modèle de management qui n'est pas adapté aux activités cognitives que nécessitent les activités de FPC et ses stratégies en termes de moyens mis à dispositions pour la développer. L'analyse relate sur ces points les éléments suivants.

« ça demande une remise en cause très profonde du management. C'est-à-dire que le manager n'est pas celui qui mène ses troupes à la baguette, c'est celui qui est en capacité de les écouter, et qui les prend pour des véritables partenaires. Et non pas comme des gens qui sont taillables et corvéables à merci » (ER1, p 74 - L 1180) ; « ça passe aussi à travers une organisation qui permette effectivement des évolutions possibles. Quand on est sur des organisations qui ne sont pas suffisamment prospectives, qui ne sont pas suffisamment dans l'anticipation et qui font que vous avez des cours complètement hachés qui n'ont plus de cohérence, vous perdez complètement toute possibilité d'être constructif, efficace et pédagogiquement responsable » (ER1, p 71 – L 1152) ; « Ça veut dire une organisation qui permette de libérer des journées pour pouvoir effectivement construire des choses et non pas un fractionnement d'heures ou vous avez ½ heure par ici, une 1 heure par là. Parce que là, vous ne pouvez rien faire du tout, vous ne faites que gérer l'urgence. Donc ça demande une remise en cause complète des organisations » (ER1, p 73 – L 1162) ; « si on veut qu'un personnel soit efficace, il faut lui donner la capacité de l'être » (ER1, p 74 - L 1194)

- **L'action au quotidien, l'échange informel avec les collègues qui maîtrisent ou par les apprentissages informels pour soi ou pour son activité professionnelle.**

Pour les formateurs, cette voie de professionnalisation non-organisée par l'organisme de formation reste aléatoire et ne permet pas d'atteindre l'efficience, elle permet de se débrouiller.

« c'est vrai, que des fois, bien souvent je te sollicite » (ER4, p 160 - L 530) ; « on apprend un petit peu comme ça sur le tas, mais on aurait des fois une journée où on nous formerait, même sur PowerPoint, tout ça, je suis sûr qu'on utilise pas ... » (ER4, p 161 - L 559).

Si des besoins en formation sont exprimés par les formateurs de l'organisme de formation et que des freins sont relatés par l'un d'eux, il est intéressant de remarquer que lui et les autres formateurs interviewés identifient pour l'organisme de formation plusieurs pistes de professionnalisation ouvertes ou à ouvrir et qui ne passent pas par de la formation formalisée externalisée à l'organisme de formation.

La présentation des résultats de la recherche issue de l'analyse des entretiens de recherches met en relief et permet d'apporter de nombreux éléments d'éclaircissement pour cette étude.

Sur les thèmes de :

- La loi du 5 mars 2014, elle montre un accord de l'organisme de formation sur ces enjeux tout en notant une méconnaissance du contenu de la loi et des dispositifs qu'elle met en place et un positionnement de l'organisme de formation pas encore stabilisé du fait de la réorganisation des activités d'ingénierie de formation pour la FPC.
- La capacité d'évolution de l'ingénierie de formation montre la capacité pour l'organisme de formation de mettre en œuvre une ingénierie complète de formation en mettant en avant une équipe qui en possède les compétences. Toutefois elle fait apparaître quelques réserves sur sa capacité d'évolution soulevées par la communication et la capacité à investir de l'organisme de formation.
- Des besoins et des enjeux de reliance du territoire de l'organisme de formation, elle montre des besoins de formations et de professionnalisation sur le secteur du tourisme, celui de l'agriculture de moyenne montagne par la diversification des activités agricole et celui des services à la personne et aux territoires. Sur les secteurs du tourisme et de l'agriculture les besoins en formation expriment une montée en compétence, en techniques d'accueil et de communication et d'utilisation des outils du numérique pour la communication. Elle montre aussi des besoins en formation liés à des facteurs d'insertion et de sécurisation professionnelle comme la montée en compétences numériques et l'évolution des niveaux de formations. Elle identifie pour le territoire des enjeux de reliance pour son désenclavement, des enjeux de reliance pour son développement socio-économique et d'autres enjeux émergeant de reliance entre les évolutions technologies fortes, l'homme et son environnement. Le numérique est très présent au cœur des besoins et des enjeux de reliance du territoire de l'organisme de formation.
- Des apports potentiels du numérique et de ses outils à l'ingénierie de formation et à la reliance du territoire, elle montre une quantité importante d'éléments apportés par les technologies du numérique et de ses outils pour y contribuer.
- La professionnalisation de l'organisme de formation, elle montre des besoins de professionnalisation exprimés par les formateurs de l'organisme de formation

essentiellement basé sur leur évolution en compétences sur le numérique et ses outils pour l'ingénierie de formation et l'intégration pédagogique en formation auprès de ses publics ainsi que des freins et des leviers pour la professionnalisation de l'organisme de formation, ses activités et ses collaborateurs.

Chapitre 6.

INTERPRETATION DES RESULTATS DE LA RECHERCHE

Pour le territoire :

« *L'information est une ressource essentielle à ses projets. Sa gestion, son traitement, sa diffusion sont au cœur des dispositifs mis en œuvre. L'information se met ici au service du territoire, pensé comme un ensemble de relations entre une population et un espace, pour développer l'engagement citoyen, le lien social, le vivre ensemble, la culture, la connaissance, l'économie, etc. .* » (Lopez Uroz, 2012, 24).

Cette citation est extraite d'une étude sur les enjeux du numérique pour les territoires et l'apport de ces outils. L'auteur utilise le mot information pour parler de la circulation de l'information avec les technologies numériques. Les enjeux généraux relatés dans cette étude pour les territoires s'accordent aux enjeux de reliance du territoire de l'organisme de formation que fait ressortir l'analyse du contenu des entretiens de recherche.

Indépendamment du territoire, l'analyse fait ressortir que le numérique et ses outils contribuent aux différentes activités de l'organisme de formation et de son ingénierie de formation.

Elle fait aussi ressortir que l'organisme de formation ou, tout au moins, les formateurs chargés de développer l'ingénierie de formation sont peu informés des dernières évolutions législatives de leur secteur professionnel. Toutefois les enjeux qu'ils citent correspondent assez justement aux objectifs visés par la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. De ce fait, le niveau d'informations législatives de l'organisme de formation et de ses formateurs bien qu'il ne soit pas à jour, ne paraît pas bloquant pour l'évolution des l'activités de l'organisme de formation et de son ingénierie de formation ; tout en notant qu'en étant à jour il peut y contribuer largement.

Il s'agit maintenant d'interpréter l'ensemble des résultats en les mettant en relation avec les enjeux socio-économiques de la FPC et de reliance du territoire

1. LA FONCTION DE MEDIATION DU NUMERIQUE POUR RELIER

Les résultats montrent l'importance de la fonction médiation du numérique dans les enjeux de reliaison notamment en terme de désenclavement du territoire, essentiel pour son développement économique, social, sociétal et démographique. Il s'agit de rompre l'isolement, rapprocher les citoyens du territoire, rapprocher le territoire des citoyens, rapprocher et créer des liens entre les citoyens, les administrations, les acteurs socio-économique du territoire et au delà du territoire, de créer des interactions.

Pour l'organisme de formation, l'analyse fait ressortir que le numérique et ses outils peuvent contribuer à son désenclavement sur son territoire par la capacité à le relier aux autres acteurs du territoire et l'installation d'interactions.

Il est à noter que cette capacité devient une nécessité aujourd'hui pour un organisme de formation. La loi du 5 mars 2014 a mis en place le SPRO qui a pour objectif de faciliter l'articulation des actions entre les différents acteurs du secteur de l'orientation, de la FPC et de l'emploi. Ce service est un des piliers de réalisation des objectifs de la loi. Il est chargé de mettre en réseau tous les services, structures et dispositifs concernés et de coordonner leurs actions.

Un organisme de formation doit pouvoir se relier à ce réseau ce qui permettrait aux collaborateurs chargés de développer l'ingénierie de formation d'interagir dans ce réseau.

Pour Basque (2005), la fonction de médiation du numérique en associant les TIC et la technologie des réseaux permet de relier les personnes, les objets et les idées et de mettre en place le réseau pour y développer les interactions nécessaires.

Au regard de ces éléments on peut donc s'accorder à dire que le numérique par sa fonction de médiation permet de répondre à la fois aux enjeux de reliaison du territoire et de reliaison de l'organisme de formation et aux enjeux de la loi du 5 mars 2014. Il contribue ainsi à la coordination des acteurs du secteur de la FPC au niveau macro, méso et micro sur le territoire et au-delà du territoire.

2. L'ASSOCIATION DES FONCTIONS DE PRESENTATION, DIFFUSION, TRANSMISSION ET D'ECHANGES D'INFORMATIONS DU NUMERIQUE

Il nous semble intéressant de pointer que l'association des fonctions de diffusion, transmission et d'échanges d'informations du numérique joue un rôle important dans les enjeux de reliance du territoire et au-delà. Ce rôle se caractérise en terme de promotion du territoire et de son image, et pour la promotion des acteurs socio-économiques du territoire, de leur image et de leurs activités.

Concernant l'organisme de formation, les résultats de l'analyse font ressortir que les fonctions du numérique et ses outils de communication peuvent contribuer à le faire connaître lui et ses activités de formation, à les promouvoir et à valoriser son image et sa réputation (site web, blog, réseaux sociaux grand public et professionnels, etc.).

Au regard des enjeux socio-économiques de la FPC, la diffusion d'information sur la formation, l'orientation et l'emploi est un levier d'action du SPO et du SPRO. L'ensemble des partenaires institutionnels du secteur de l'orientation, de la FPC et de l'emploi y contribue par la mise en ligne de services grand public et professionnels (extranet) de diffusion d'informations relatives à l'orientation pour l'évolution et la sécurisation des parcours professionnels (LorPm⁵⁷ pour la région Lorraine, Emploi-Formation-Alsace⁵⁸, Moncompteformation⁵⁹, etc.) et les autres acteurs du secteur sont invités à y contribuer.

Comme l'a souligné le gouvernement qui l'a mise en place, la loi du 5 mars 2014 impacte tous les acteurs du secteur de l'orientation, de la FPC et de l'emploi, chacun à son niveau.

Sur ces points, l'association des fonctions de diffusion, transmission et d'échanges d'informations du numérique représente un levier pour les enjeux socio-économiques dans l'atteinte des objectifs qu'elle fixe.

L'organisme de formation par la diffusion d'informations en ligne, à la fois sur ses activités de FPC (catalogue de formation, etc.), sur les services qu'il propose (ingénierie financière, accompagnement, etc.), sur les informations d'orientation et d'emplois contribue par cette diffusion et les activités d'ingénierie qu'elle nécessite à la réalisation des objectifs fixés par la loi.

⁵⁷ LorPM (Carif-Oref - GIP Lorraine Parcours Métiers) – Web site : <http://www.lorpm.eu> (page consultée le 30/08/2015)

⁵⁸ Emploi-Formation-Alsace (OREF Alsace) – Web site : <http://www.emploi-formation-alsace.org> (page consultée le 30/08/2015).

⁵⁹ Moncompteformation (site officiel du compte personnel de formation) – Web site : <http://www.moncompteformation.gouv.fr> (page consultée le 30/08/2015)

Comme le souligne Basque (2005), le numérique sert à faire « *quelque chose* » avec l'information et présente un ensemble de fonctions simples ou complexes destinées à cet usage.

Nous retiendrons l'association des fonctions de présentation, diffusion, transmission et d'échanges d'informations du numérique en une fonction de promotion dans le sens de « *mettre quelque chose en avant, préconiser quelque chose en essayant de le faire adopter, d'en favoriser le développement* » (Larousse, 2015)⁶⁰

Nous avons repéré des fonctions génériques du numérique d'ordre informationnel telles que la présentation, la diffusion, la transmission et l'échange d'informations. L'association de ces fonctions vient en constituer une nouvelle spécifique au contexte actuel de la FPC : la fonction de promotion.

Cette fonction de promotion que tient le numérique permet de répondre aux enjeux de reliance sur le territoire et au-delà du territoire, à la fois pour la promotion du territoire et de son image et pour la promotion des acteurs socio-économiques du territoire dont l'organisme de formation, de leur image et de leurs activités.

Au regard de tous ces éléments, la fonction de promotion que tient le numérique peut permettre à l'organisme de formation et aux autres acteurs de la FPC de faire face aux enjeux de la loi du 5 mars 2014 et de répondre à des besoins de reliance du territoire pour la diffusion d'informations sur la formation, l'orientation et l'emploi au niveau méso et micro.

3. LA FONCTION DE VEILLE COMPOSEE DE FONCTIONS GENERIQUES DE RECHERCHE ET CLASSEMENT D'INFORMATIONS AU SERVICE DE LA PROFESSIONNALISATION.

Le résultat de l'analyse de contenu fait ressortir la fonction de veille que peut tenir le numérique pour les acteurs du territoire et les organismes de formation qui la mettent en œuvre dans le contexte actuel de la FPC. Cette fonction est constituée de l'association des fonctions génériques du numérique en termes de recherche, tri, classement, échange

⁶⁰ Larousse.fr – Web site : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/promouvoir/64305> (page consultée le 31/08/2015)

d'informations au regard des enjeux de reliance sur le territoire pour l'accès facile et rapide à l'information de ses citoyens, administrations et acteurs socio-économique. Sur ce point, le numérique leur permet de rechercher, trier, sélectionner, classer, demander et échanger de l'information.

« La veille stratégique se définit comme un processus d'aide à la décision ayant pour objectif de mettre en relations significatives des informations hétérogènes collectées dont l'interprétation favorise le développement de sens stratégique sur les évolutions probables de l'environnement. » (Lafaye C., Berger-Douce, 2012, 11).

Autrement dit, l'activité de veille consiste pour l'organisme de formation à collecter des informations stratégiques pour permettre d'anticiper les évolutions et les innovations et faire évoluer ses activités et son ingénierie de formation à cet effet. Elle fait ressortir l'intérêt pour l'organisme de formation de mettre en place une activité de veille professionnelle numérique afin d'anticiper à la fois les évolutions technologiques, législatives, économiques et les besoins de son secteur professionnel et ceux des autres secteurs d'activités de son territoire.

Pour les formateurs de l'organisme de formation, l'analyse fait ressortir que la veille leur permettrait une mise à jour des connaissances sur le plan pédagogique et une ressource documentaire qui contribue à une mise à niveau de leurs compétences pour leurs activités professionnelles facilitant et contribuant à l'évolution des activités de l'organisme de formation et aux activités d'ingénierie de formation (analyse des besoins, etc.).

Pour Barbier (2009) et Wittorski (2005), la mise en place par l'organisation de ressources documentaires permet la professionnalisation de collaborateurs de l'organisme de formation et des ses activités par la voie qui utilise la logique de la réflexion et de l'action.

L'analyse et la réflexion sur la collecte de la veille pour identifier, anticiper, définir des stratégies permet selon les mêmes auteurs, la professionnalisation des collaborateurs de l'organisme de formation et des ses activités par la voie qui utilise la logique de la réflexion pour l'action.

En conséquence, la mise en place d'une veille numérique permet de contribuer à la professionnalisation de l'organisme de formation, de ses activités et de ses collaborateurs.

L'organisme de formation est une organisation au même titre que les autres acteurs socio-économique du territoire pour qui l'installation d'une veille peut présenter des intérêts similaires au regard de leurs activités.

Sur ce point, l'analyse fait ressortir l'importance du numérique au regard des enjeux de reliance pour le développement économique du territoire pour l'organisme de formation et pour les acteurs du territoire par l'installation d'une veille numérique permettant par le tri et l'analyse de la collecte, d'identifier, d'anticiper et d'apporter des propositions innovantes aux besoins actuels et futurs, de professionnalisation de leurs activités et de leurs collaborateurs et des réponses au développement de leurs activités par l'innovation et la créativité.

En conséquence et au regard de tous ces éléments, on peut s'accorder à dire que le numérique par ses fonctions génériques de recherche, tri, sélection, classement, échange de l'information permet l'installation d'une veille numérique permanente d'information, d'accès à la connaissances et d'actualisation de l'information pour l'organisme de formation et pour les acteurs économiques du territoire.

Ceci contribue à faire évoluer l'ingénierie de formation de l'organisme de formation au regard des enjeux socio-économiques de la FPC et au regard des enjeux de reliance de son territoire. De plus le numérique par l'installation d'une veille numérique contribue à la professionnalisation des collaborateurs, de leurs activités et de leurs organisations.

4. LE ROLE DU NUMERIQUE DANS L'ORGANISATION DU TRAVAIL ET LES PARTENARIATS

Le numérique apporte un ensemble d'outils de productivité aux hommes, pour l'essentiel des secteurs d'activités et contribue à l'évolution des métiers et des activités professionnelles. Il prend une fonction d'outil de travail et une fonction d'amélioration de l'activité de travail et de professionnalisation des collaborateurs qui les utilisent, par la voie de la logique de l'action (Barbier, 2009 – Wittorski, 2005) où une situation habituelle de travail prend un caractère nouveau par l'évolution des outils qui servent à l'activité de production.

Il nous semble intéressant de mettre en avant que le numérique par l'association de ses fonctions de médiation, d'accès à l'information, de communication et de production au regard des enjeux de reliance du territoire de développement socio-économique, facilite l'organisation de travail, les échanges et les collaborations entre les différents acteurs du territoire. Ceci permet sur le territoire et pour le territoire de faciliter le développement de partenariats, de projets, leur mise en œuvre et leur suivi.

Pour l'organisme de formation, les résultats de l'analyse font ressortir que le numérique et ses outils par l'association de ses fonctions de médiation, d'accès à l'information, de communication et de production permet de répondre aux activités de production de l'organisation, facilite la communication et les échanges en interne entre les collaborateurs, surtout quand il s'agit de travailler sur projet commun (outils de production en ligne, Cloud, agenda partagé, etc.) et qu'il permet de faciliter avec ses partenaires le travail, les échanges, la communication et le développement et le management de projets, leur mise en œuvre et leur suivi ; d'autant plus s'ils travaillent ensemble avec les mêmes outils.

Le numérique et ses outils contribuent aux enjeux de la FPC et de la loi du 5 mars 2014 par la mise en relation, les échanges, le travail en commun et les interactions qu'il facilite sur des projets avec les autres acteurs du secteur l'orientation, de la FPC et de l'emploi ainsi que sur la coordination des actions et dispositifs mis en place à cet effet.

De ces éléments, on peut s'accorder à dire que le numérique par ses fonctions de médiation, d'accès à l'information, de communication et de production facilite le travail collaboratif et/ou participatif, le développement de partenariat, de projet, leur mise en œuvre et leur suivi ; faciliter d'autant plus s'ils utilisent les mêmes outils numériques.

Ceci contribue à faire évoluer les activités de l'organisme de formation et son ingénierie de formation qui en mettant en place des partenariats peut développer une ingénierie de formation innovante et créative au regard des enjeux socio-économique de la FPC et des enjeux de son territoire.

De plus, le numérique intégré aux activités de travail contribue à l'évolution des métiers et de leurs activités et à la professionnalisation des collaborateurs des organisations.

5. LES OUTILS DU COMMERCE EN LIGNE ET DE WEB MARKETING POUR DEVELOPPER L'ACTIVITE ECONOMIQUE

Les résultats de l'analyse du contenu des entretiens de recherches font ressortir l'importance du numérique et de ses outils de commerce en ligne au regard des enjeux de reliance du territoire de développement économique pour et par le développement des activités touristiques.

Du côté de l'organisme de formation, nous constatons à travers les résultats que l'intégration des outils marchands de l'économie du numérique peut contribuer au développement de son activité économique.

Internet est accessible 7 jours sur 7, 24 heures sur 24, en tout point du globe et disponible sur de nombreux supports fixes (bornes interactives, ordinateur fixe, télévision connectée, etc) et nomade (tablette, smartphone, etc.) à partir du moment où le lien de communication peut s'établir.

« internet est le média qui permet une liaison interactive et ininterrompue entre une entreprise et son client, quel qu'il soit, particulier ou entreprise. » (Bodier S., 2014, 4).

Par rapport à un service commercial physique accessible aux heures d'ouverture de l'organisation, internet permet de dématérialiser l'interface client pour la rendre accessible en permanence et partout tout en permettant l'interaction d'une relation commerciale. Pour l'organisme de formation et les acteurs économiques du territoire, ceci peut contribuer à développer leurs activités en élargissant leur zone de chalandise et en proposant une vitrine et un service commercial sur internet, accessible partout et à chaque instant s'accordant ainsi sur les nouveaux mode de consommation des citoyens et à l'évolution des échanges entre les organisations.

L'évolution technologique du numérique apporte de nombreux outils au développement de l'activité économique d'une organisation et permet de faire évoluer sans cesse, les modes de promotion et de commercialisation de ses activités, produits et services. En transposant les outils du mode traditionnel (affiche, publicité papier, catalogue papier, publipostage, journaux, radio, télévision, magasin et service commercial physique, etc.) au mode digital (site vitrine, catalogue en ligne, e.mailing, site marchand, service commercial dématérialisé, etc.), l'évolution technologique en a créé de nouveaux, le

référencement, les moteurs de recherche et méta moteurs, les display et ses évolutions (bannières publicitaires cliquables qui renvoient sur le site web marchand), l'affiliation (démultiplication des points de contact et de vente sur des sites partenaires), les blogs, les réseaux sociaux (et la multiplication des relations par la puissance des lien faibles), etc.

« elle permet, d'une part une démultiplication des supports de communication, et de l'autre, l'évolution des modes de consommation de ces médias traditionnels » (Bodier S., 2014, 16).

La technologie permet aujourd'hui d'aller encore plus loin. « *Le marketing a dû totalement se réinventer* » (id. 116). Le web marketing est né, apportant pour les organisations en plus de l'évolution des modes de diffusion de l'information, la possibilité de collecter en temps réel, un ensemble d'informations sur ses clients, leurs besoins, leurs avis sur les produits et service, leur niveau de satisfaction et de perception de la qualité, etc. et d'interagir avec eux. Ce qui permet aux organisations par la mise en place d'outils d'action pour la démarche qualité, d'agir sur celle-ci et par conséquence d'agir sur leur image et leur réputation et leur e.réputation (réputation digitale) pour la fidélisation de leurs clients et leur recommandation.

Bien que ces outils aient été développés dans un premier temps pour les activités de commerce des organisations et le développement des leurs activités économiques, les outils du web marketing peuvent être utilisés à des fins de diffusion massive ou ciblée d'information sur l'orientation, la FPC et l'emploi et à la promotion des dispositifs mis en place. Ces outils de web marketing peuvent aussi avoir leur intérêt pour évaluer la qualité de la formation qui est un des enjeux de la loi du 5 mars 2014.

De tous ces éléments, il en ressort que le numérique par ses outils de commerce en ligne et web marketing permet de développer l'activité commerciale de l'organisme de formation, de le crédibiliser auprès de ses clients/partenaires en lui permettant d'agir sur son image et sa réputation, de fidéliser ses clients, de développer et pérenniser son activité économique.

On peut donc s'accorder à dire que les outils du commerce en ligne et de web marketing contribuent à faire évoluer l'activité commerciale de l'organisme de formation impactant l'ingénierie de formation qui est amenée à s'adapter au regard des nouveaux enjeux socio-économiques de la formation professionnelle par les

fonctions de suivi de la qualité qu'ils proposent et de reliance du territoire par l'extension au monde de l'interface d'achat client qu'ils dématérialisent.

6. L'USAGE DES TIC ET DES OUTILS NUMERIQUES AU CŒUR DES METIERS ET DES ACTIVITES PROFESSIONNELLES POUR DEVELOPPER L'ACTIVITE DE FPC

Les résultats de l'analyse de contenu des entretiens de recherches font ressortir parmi l'ensemble des besoins de formation du territoire :

- Des besoins forts pour le développement de compétences numériques liées à l'usage des outils numérique de promotion, de commerce en ligne et de web marketing au regard des enjeux de reliance du territoire de développement économique pour et par le développement des activités touristiques.
- Des besoins forts pour le développement de compétences numériques liées aux évolutions des métiers par les technologies numériques et à l'exercice des activités professionnelles qui évoluent avec, au regard d'enjeux d'insertion et de sécurisation des parcours professionnels sur le territoire de l'organisme de formation.
- Des besoins forts pour l'accompagnement des porteurs de projet au regard d'enjeux de reliance pour le développement économique du territoire, afin qu'ils puissent dans leurs parcours de formation créer, monter, tester leur projet avant de le concrétiser.

Pour ces trois besoins identifiés sur le territoire, les technologies du numérique sont pour l'ingénierie de formation la réponse en contenu didactique autour des TIC aux besoins de formations identifiées et la réponse pédagogique par la proposition d'outils de test, d'entraînement, de simulation qui font appel aux technologies numériques.

La lecture des documents d'études de Lopez Uroz, *L'information territoriale dans tous ses états* et du groupe CGI, *Livre Blanc : le numérique, une chance pour la France*, permet de dire que les besoins de développement de compétences numériques identifié sur le territoire de l'organisme de formation s'étendent à toute la France.

Pour les organismes formations, répondre à ces besoins de formation par la mise en place d'action de formation sur les usages et les outils du numérique, c'est permettre à chaque citoyen bénéficiaire de ces formations de développer les conditions d'apprenance nécessaires pour répondre aux enjeux d'individualisation de la formation dans leur évolution professionnelle et la sécurisation de leur parcours. C'est donc répondre aux enjeux de la FPC.

Toutefois, l'organisme de formation n'a pas d'obligation de proposer des actions de formation qui répondent à ces besoins de formation sur le numérique.

Aussi nous considérons que le numérique à travers ses fonctions dans le système de la FPC participe au développement des compétences des actifs et des activités de la FPC. Plus spécifiquement, il agit sur le développement de l'apprenance et sur la sécurisation des parcours.

Cela implique pour les responsables de formation de faire évoluer l'ingénierie de formation par la proposition d'actions de formation adaptées aux enjeux du territoire et aux enjeux socio-économiques de la FPC.

7. LES FACTEURS D'EVOLUTION DE L'INGENIERIE DE FORMATION AVEC LE NUMERIQUE ET SES OUTILS.

D'après les résultats de l'analyse des entretiens de recherche et au regard de tous les points qui ont été développés, on peut s'accorder à penser que le numérique, par les technologies et outils qu'il met à disposition de l'organisme de formation, contribue à faire évoluer son ingénierie de formation au regard des nouveaux enjeux-socio économiques de la formation professionnelle continue et de reliaance du territoire.

Pour l'organisme de formation observé dans le cadre de cette étude, la contribution du numérique à l'évolution de l'ingénierie de formation d'un organisme de formation semble être démontrée, toutefois faut-il encore qu'elle soit en capacité d'évoluer. Sur ce point, l'analyse met en avant plusieurs facteurs en tension qui interagissent sur la capacité d'évolution de l'organisme de formation, de ses activités et de son ingénierie de formation et sur lesquels le numérique n'est pas le seul élément qui y contribue.

Les facteurs identifiés sont :

- **La capacité de l'organisme de formation et de ses collaborateurs à développer une ingénierie de formation au regard des enjeux de la FPC.**
Elle se caractérise par un niveau d'informations suffisant de l'actualité du secteur de la FPC, son cadre juridique, ses enjeux, dispositifs, outils et ses évolutions.
Sur ce facteur, l'analyse démontre que l'organisme de formation observé en a la capacité malgré une méconnaissance des évolutions législatives qui faciliteraient cette évolution.
- **La capacité en termes de compétences de l'organisme de formation et de ses collaborateurs à développer une ingénierie de formation.**
Sur ce point bien qu'une partie de cette activité soit actuellement déléguée à un OFC l'analyse fait ressortir que l'organisme de formation observé montre un niveau de compétence suffisant pour la développer en totalité.
- **L'organisation de l'organisme de formation.**
Sur ce point, l'analyse de l'organisme de formation observé met en relief, la réalisation des activités de travail dans l'urgence permanente ce qu'on peut interpréter comme une organisation insuffisamment adaptée aux activités ; ce qui représente un facteur qui ne favorise pas l'évolution de l'organisme de formation et de ses activités.
- **Le style de management de l'organisation.**
Sur ce point l'analyse de l'organisme de formation montre un style de management plutôt directif selon un des formateurs interviewés, autoritaire selon la grille des deux dimensions du management de Blake & Mouton⁶¹, centré sur la tâche au détriment de la prise en compte de l'humain, ce qui favorise peu la motivation et la mobilisation des individus. On peut penser que cela est un facteur qui ne favorise pas l'évolution de l'organisme de formation et de ses activités.
- **Les moyens humains mis à disposition par l'organisme de formation pour l'exercice des ses activités.**

⁶¹ Manager-Go, Style de management – Web site : <http://www.manager-go.com/management/grille-de-blake-et-mouton.htm> (page consultée le 31/08/2015).

Bien que l'analyse des entretiens fasse ressortir ce facteur, elles n'apportent pas d'éléments suffisamment significatifs permettant d'en mesurer l'incidence sur l'évolution de l'organisme de formation et de ses activités.

- **L'organisation de la professionnalisation des collaborateurs, des activités et de l'organisme de formation.**

Sur ce point, l'analyse met un relief que pour l'organisme de formation observé, la professionnalisation des collaborateurs passe essentiellement par la voie de la logique de l'action (Barbier, 2009), où les individus apprennent en travaillant sans que l'organisation n'ait prévu et organisé ces apprentissages.

Ce qui correspond à « *une organisation du travail à effet formateur* » (Sorel M, Wittorski, 2005).

Ce type d'organisation de travail ne facilite pas l'évolution de l'organisme de formation et des ses activités par les « *processus de négociation de nature identitaire* » (Barbier et al, 2009) qu'elle génère entre le développement personnel de l'individu et de ses besoins pour réaliser son activité de travail et le besoin d'évolution des compétences nécessaires pour réaliser l'activité nouvelle de l'organisation et auxquelles l'organisation ne répond pas ou peu.

On peut penser que, sur ce point de la professionnalisation, l'organisme de formation ne présente pas une situation favorable à son évolution, à l'évolution de ses activités et à l'évolution de son activité d'ingénierie de formation.

- **Les moyens matériels et pédagogiques mis à disposition par l'organisme de formation.**

L'analyse met en relief pour l'organisme de formation observé, des outils vieillissants, obsolètes qui ne correspondent peu ou plus aux usages. On peut penser que cela représente un frein pour l'évolution de l'organisme de formation et ses activités.

- **Les capacités d'investissement de l'organisme de formation.**

« Investir, c'est se mettre en possession d'un pouvoir [...]. Investir est d'abord un acte de foi ; l'engagement qu'il implique relève de l'espérance ... et de la confiance en soi ! » (Caspar P., 2011, 119).

Sur ce point, les résultats de l'analyse font ressortir concernant l'organisme de formation observé, une insuffisance d'investissements due, d'après les

interviewés, à une capacité financière et/ou une politique d'investissement insuffisantes au regard des besoins (locaux inadaptés à la FPC, outils insuffisants en nombre ou manquants, etc.).

Toutefois penser l'investissement, ce n'est pas attribuer une masse financière à dépenser dans du matériel et des outils, c'est réfléchir à l'accroissement d'activité, de productivité ou de compétitivité qu'il permet à plus ou moins long terme. Et sur ce plan, la masse financière investie peut-être minime si elle est bien réfléchie.

On peut donc penser que ce facteur, pour l'organisme de formation observé, est aujourd'hui un frein à son évolution et à l'évolution de ses activités.

Ces éléments permettent de dire que si le numérique contribue à l'évolution de l'ingénierie de formation, il s'agit d'abord d'agir sur les facteurs en tension qui favorisent, facilitent, permettent cette évolution.

On peut donc en conclure que ces facteurs représentent à la fois des freins et des leviers d'action en tension les uns avec les autres pour l'évolution de l'organisme de formation, de ses activités et de son ingénierie de formation. Le numérique devenant à son tour un des facteurs d'évolution en interaction avec les autres.

Dès lors, au regard de nos hypothèses de départ, nous pouvons considérer :

- Premièrement que le numérique permet de développer une ingénierie de formation innovante qui répond aux enjeux socio-économiques de la FPC à travers sa fonction de reliance du territoire. En effet, les éléments développés sur les fonctions du numérique de veille, de médiation, d'accès à l'information, de communication, de production, de développement de l'apprenance permettent de s'accorder à confirmer cette hypothèse d'autant plus que la mise en place d'une veille a pour objectif de développer cette capacité d'innovation pour toutes les activités d'une organisation.
- Deuxièmement que des ingénieries de formation et pédagogiques intégrant les outils du numérique répondent aux besoins d'aménagement, de désenclavement et de développement du territoire en ce qu'elle contribuent au développement

des compétences numériques des actifs. En effet, l'analyse identifie clairement le besoin de développer les compétences numériques des actifs pour répondre aux enjeux de reliance du territoire et aux enjeux de sécurisation professionnelle des actifs. L'organisme de formation peut répondre à ce besoin et ces enjeux en développant par son ingénierie de formation des actions de formation qui y répondent. Ceci permet de s'accorder à confirmer cette hypothèse.

- Troisièmement que l'utilisation du numérique par les membres d'un organisme de formation développe sa capacité de professionnalisation en ce qu'il nécessite une veille permanente de connaissance et de mise à niveau de compétence. En effet, l'analyse fait ressortir le double intérêt d'une veille qui permet à la fois d'anticiper la stratégie de l'organisation et la professionnalisation de ces collaborateurs par la mise à niveau de leurs compétences par la voie de « *la logique de réflexion pour l'action* » (Barbier et al, 2009) ce qui conduit à avoir une « *organisation qualifiante* » (Sorel M, Wittorski R, 2005) qui organise le développement de compétence et qui reconnaît son développement. Ces éléments permettent de s'accorder à confirmer l'hypothèse émise.

Il s'agit alors pour nous de préciser ces hypothèses de départ en ajoutant que le numérique est un facteur d'évolution de l'organisme de formation et de son ingénierie dans la mesure où il s'articule avec d'autres facteurs opérant aussi sur cette évolution.

Chapitre 7.

PRECONISATIONS, PERSPECTIVES ET CONCLUSION

1. CE QU'APPORTE L'ETUDE, CE QU'ELLE FAIT RESSORTIR.

Dans un premier temps, cette étude permet de dire que le numérique contribue à faire évoluer l'organisme de formation et son ingénierie de formation au regard des enjeux de la FPC et de reliance du territoire à condition d'agir sur l'ensemble des autres facteurs qui interagissent entre eux sur ces évolutions.

Le terrain professionnel qui a servi à la réaliser en est l'exemple et il serait intéressant de mesurer l'importance des interactions des facteurs sur ces évolutions.

Au-delà de l'importance des interactions, l'étude soulève des questions au regard des facteurs qu'il serait intéressant d'approfondir :

- La question de l'organisation et du management d'un organisme de formation.
- La question des moyens humains, matériels et pédagogiques.
- La question de la professionnalisation dans l'organisation.

Il nous paraît aussi important de noter que la liste des facteurs identifiés n'est pas exhaustive et refaire cette étude dans un autre contexte social ou avec un autre modèle d'analyse permettrait probablement d'identifier des facteurs supplémentaires.

Dans un second temps et à travers son modèle d'analyse, l'étude fait ressortir plusieurs points intéressants :

- Elle permet de dire que le numérique peut contribuer à la professionnalisation de l'organisme de formation, de ses activités et de ses collaborateurs en facilitant la mise à jour de leurs connaissances et par la mise à niveau permanente des compétences numériques qu'il nécessite. Elle montre que l'installation d'une veille permet d'attribuer à l'organisme de formation le statut a minima d'« *organisation qualifiante* » (Sorel M., Wittorski R., 2005).

- Elle permet de dire que le numérique contribue à la fois au désenclavement et au développement socio-économique d'un territoire à partir du moment où les acteurs socio-économiques du territoire et les acteurs des secteurs de l'orientation, de la FPC et de l'emploi s'accordent à organiser la mise en place d'action de formation au développement de compétence numérique pour les actifs du territoire.
- Elle met en avant que le numérique permet de développer l'apprenance des actifs au regard d'enjeux d'individualisation de la FPC, d'évolution professionnelle et de sécurisation des parcours à partir du moment où les acteurs socio-économiques et les acteurs des secteurs de l'orientation, de la FPC et de l'emploi s'accordent à organiser la mise en place d'action de formation au développement de compétence numérique pour tous les actifs qui en ont besoin.

Il serait pertinent d'approfondir chacun de ces points pour en déterminer les conditions de faisabilité.

Les apports de l'étude sont nombreux et vont bien au-delà de la question d'étude. Elle ouvre un ensemble de pistes de réflexion qui conduisent à la professionnalisation du responsable de formation et sur sa capacité d'action dans le cadre d'un environnement professionnel réel et de son évolution professionnelle vers d'autres environnements à chaque fois différents et uniques.

2. QUELQUES PISTES D'AMELIORATION.

La limite de cette étude et de ce qu'elle apporte repose sur le peu de contextes professionnels explorés étant donnée qu'elle est réalisée à partir d'un seul corpus.

Tout d'abord, cette étude peut être réalisée sur un autre corpus attaché ou détaché de l'organisation (apprenants adultes ou anciens apprenants, acteurs socio-économiques du territoire partenaire de l'organisme de formation ou pas) et de comparer les résultats.

On peut aussi effectuer cette étude auprès d'autres organismes de formation du territoire ou sur un autre territoire enclavé et les comparer.

Il serait également intéressant de réaliser cette étude sur un territoire qui n'est pas enclavé et comparer.

On peut aussi imaginer réaliser l'étude sur un organisme de formation avec un territoire similaire sur le plan touristique et comparer.

On peut poser la même question d'études sur un ou des organismes de formation présents sur des territoires urbains et analyser les écarts avec un territoire rural.

Les pistes d'améliorations sont nombreuses en ce qu'elles permettraient d'explorer des contextes différents et d'affiner les éléments de réponse en fonction des situations diverses et variées d'un cadre social changeant.

3. CE QU'ELLE MET EN PERSPECTIVE

Au départ, cette étude avait pour objet d'analyser l'intérêt du numérique pour l'évolution de l'ingénierie de formation au regard des nouveaux enjeux socio-économiques de la formation professionnelle continue et de reliance du territoire.

En plus de montrer l'intérêt du numérique pour l'évolution d'un organisme de formation, de son ingénierie de formation et de ses activités de formation aux regards d'enjeux fort de FPC et de reliance de territoire, elle permet de mettre en perspective un certain nombre d'éléments qui peuvent y contribuer et qu'il serait pertinent d'approfondir.

Ces éléments sont d'autant plus de pistes d'actions et de leviers pour le responsable de formation qui a dans ses missions à organiser l'évolution de l'organisation pour lequel il travaille et de l'ingénierie de formation qu'il développe avec les collaborateurs de l'organisme de formation, au regard d'enjeux socio-économiques fort.

- Tout d'abord, elle met en avant la question de la professionnalisation des organismes de formation, de leurs collaborateurs et de leurs activités au cœur des enjeux de la FPC.

Sur ce point, l'étude met en avant la question de la capacité des organismes de formation et de leur collaborateur à remplir leur mission et comment ils organisent la professionnalisation nécessaire à la mise à jour permanente de part l'activité de leurs connaissances et de leurs compétences. Elle soulève aussi l'intérêt à mettre en œuvre une veille numérique pour y contribuer largement.

- Ensuite, elle fait ressortir que la formation professionnelle institutionnalisée n'est pas la seule réponse possible pour répondre aux enjeux de la FPC.

La voie de l'apprenance en est une en deux temps : le premier où les acteurs de la FPC, de l'orientation et de l'emploi s'accordent à organiser pour les actifs qui en ont besoin le développement de l'apprenance et, le second temps où chaque actif fait librement ses choix pour en organiser son évolution professionnelle et la sécurisation de son parcours à travers des dispositifs de formation innovant où il peut apprendre avec une autonomie suffisante.

La voie de la professionnalisation organisée par l'entreprise « *qualifiante* » ou « *apprenante* » (Sorel M., Wittorski R., 2005) en est une autre. Ici la professionnalisation se fait sur le lieu de travail, l'organisation met en place des temps, des moyens, des outils et des dispositifs à cet effets, elle reconnaît les apprentissages réalisés et formalise les procédures de travail.

- Après elle intègre la question de la coordination des acteurs de l'emploi, de la FPC et de l'orientation qui sont des enjeux de l'atteinte des objectifs de la FPC ainsi que des partenariats, et des types de partenariats à installer comme celui de la complémentarité de différents acteurs.
- Elle évoque aussi l'utilité du travail collaboratif ou coopératif dans l'étude de projets, leur mise en œuvre et leur suivi et la mise en place d'un management qui le permet.
- Pour terminer sur cet éventail de perspectives, nous nous arrêterons sur les réponses de que peut apporter aux territoires enclavés la FPC pour leur désenclavement et le développement de leurs activités socio-économiques.

Cette mise en perspective permet d'être dans un espace réflexif de professionnalisation.

Sur cette mise en perspective, nous retiendrons d'abord et avant même l'apport du numérique, l'élément qui nous paraît primordiale pour l'atteinte des objectifs de la FPC aux regard de ces enjeux, celui de la professionnalisation des collaborateurs des organismes de formation et au delà, celle de la professionnalisation de tous les acteurs de la FPC, de l'orientation et de l'emploi.

4. CONCLUSION.

Dans une économie de la connaissance globalisée et mondialisée, marquée par l'évolution rapide des technologies, par la création continue de nouveaux métiers, de nouveaux modes de consommation, de nouvelles organisations du travail et par l'accélération de l'obsolescence des compétences, l'OCDE, l'Europe, l'Etat Français, les partenaires sociaux, la FFP, s'accordent à dire que la formation professionnelle est un levier majeur pour la compétitivité et le développement économique des nations et un enjeu stratégique pour les individus, les salariés et les territoires.

Depuis maintenant 45 ans, les partenaires sociaux et l'Etat investissent sur la formation et confient à la FPC cette lourde mission de former les actifs pour qu'ils puissent s'adapter à toutes les évolutions sociales, sociétales, économiques et techniques des métiers et des activités et évoluer dans leur parcours professionnel et le sécuriser tout au long de leur vie professionnelle.

Nous avons précisé dans l'introduction de cette étude que, pour nous, les organismes de formations ne pouvaient pas prendre de retard avec les technologies du numérique ou se laisser absorber par l'inertie inhérente aux évolutions technologiques d'adaptation de l'homme.

Cette étude nous permet de dire maintenant, en nous appuyant sur l'ensemble des éléments apportés et développés sur le numérique et ses outils au regard des enjeux de la FPC, qu'un organisme de formation, que ses collaborateurs mais aussi que l'ensemble des acteurs de l'orientation, de la FPC et de l'emploi se doivent de mettre à jour les connaissances et les compétences numériques nécessaires à l'exercice quotidien de leurs activités pour remplir la mission qui leur a été confiée.

BIBLIOGRAPHIE

- AFPA (2013), « La formation à l'épreuve du numérique (hors série AFPA 2013) », Arcueil, Education Permanente
- Ardouin Thierry. (2010). « Ingénierie de formation pour l'entreprise, 3^{ème} édition : analyser, concevoir, réaliser, évaluer ». Paris : Dunod.
- Barbier JM., Bourgeois E., Chapelle G., Ruano-Borbalan JC. (éd. 2009). « Encyclopédie de l'éducation et de la formation ». Paris : Puf.
- Basque J. (2005). « Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire, Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire, 2005, 2, 30-41.
- Blandin Bernard (2007). « Les environnements d'apprentissage ». Paris : L'Harmattan.
- Bolle De Bal M. (2003). « Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques ». Sociétés, n° 80, 2003-2, 99-131.
- Bodier Stéphane (2014). « Le Web marketing ». Paris : PUF.
- Cahuc P., Zylbergger G. (2006). « La formation professionnelle des adultes : un système à la dérive ». Paris : Centre d'Observation Economique de la CCIP.
- Campenhoudt L.V., Quivy R. (2009). « Manuel de recherche en sciences sociales, 3^{ème} édition », Paris, Dunod.

- CARIF-OREF des pays de la Loire, (2014). « Réforme de la formation professionnelle : des fondements de 1971 à la loi du 5 mars 2014 ». Nante : CARIF-OREF des pays de la Loire.
- Carré P. (2005). « L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir », Paris : Dunod.
- Carré P., Caspar P. (2003). « Traité des sciences et des techniques de la formation ». LIEGE : Dunod.
- Carré P, Jean-Montcler G. (2004). « Traité des sciences et techniques de la formation. 2^{ème} édition ». Paris : Dunod.
- Caspar P. (2011). « La formation des adultes, hier, aujourd'hui, demain », Paris : Eyrolles - Editions d'Organisation.
- CESE (12 2011). « 40 ans de formation professionnelle : Bilan et perspectives ». Paris : Journal officiel.
- CGI (2015). « Livre blanc : Le numérique, une chance à saisir pour la France », Paris : CGI.
- Chartier D. (1985). « La spécificité des Maisons Familiales et Rurales d'éducation et d'orientation ». Revue française de pédagogie, n°73, 1985, 23-30.
- Clausse R. (1963). « Les nouvelles : synthèse critique ». Bruxelles : Editions de l'institut de sociologie.
- Cristol Denis (2014), « Former, se former et apprendre à l'ère du numérique : le social learning ».Issy les Moulineaux : ESF éditeur.
- Dejours C. (2014), « Le facteur humain – 6^{ème} édition». Paris : Puf « Que sais-je ? ».
- Demazière D., Roquet P., Wittorski R. (2012). « La professionnalisation mise en objet ». Paris : L'Harmattan.

- Drouvot H., Verna G. (1994). « Les politiques de développement technologiques : l'exemple brésilien ». Paris : Editions de l'IHEAL.
- FFP, (10 2014). « Comprendre (enfin !), la formation professionnelle. Un enjeu économique, social et sociétal ». Paris, Fédération de la formation professionnelle.
- Fournier Pierre, (2000). La formation professionnelle dans le code du travail. Cahiers du Chatefp, n°4, 2000, 35-46.
- Lafaye C, Berger-Douce S (2012), Veille stratégique en petite entreprise : proposition de la notion d'intelligence collective entrepreneuriale. Revue de l'Entrepreneuriat, Vol.11, 2012-2, 11-30.
- Le Boterf G. (1995). « De la compétence, essai sur un attracteur étrange ». Paris : Editions d'organisations.
- Lopez Uroz Adriana (2012). L'information territoriale dans tous ses états, Documentaliste-Sciences de l'Information, N° 49, 2012-4, 24-95.
- Mauduit-Corbon M., Martini F. (1999). « Pédagogie de l'alternance ». Paris : Hachette Education.
- Ministère du travail. (Mars 2014). « Loi formation professionnelle, emploi et démocratie sociale. Dossier de presse », Paris, DICOM / Service d'information du gouvernement (SIG).
- Palazzeschi Yves, (1998). Introduction à une sociologie de la formation. Antropologie de textes Français, Revue française de pédagogie, n°129, 1999, 155-158.
- Parmentier C. (2008). « L'ingénierie de formation ». Paris : Editions d'organisation.
- Péry N. (Mars 1999). « La formation professionnelle. Diagnostics, défis et enjeux », Paris : Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle.

- Porcher L. (1970). « Audiovisuel et formation des enseignants », *Revue Française de Pédagogie*, n°10,1970-1, 16-23.
- Pujol S., Vautrin B, Le Du S., Gauer R., Martin R., (2010). « Aménagement numérique du territoire : fondements de l'action publique », Nante : CETE de l'ouest/DUT/ANT
- Rocheleau J. (1995). « Le concept de média d'apprentissage », *Journal of Distance Communication*, n°10, 1995-2, 1-16.
- Seillier B. (2007). « Formation professionnelle : Le droit de savoir (Rapport d'information, n°365) ». Paris : Sénat.
- Sorel M., Wittorski R. (2005). « La professionnalisation en actes et en questions ». Paris : L'Harmattan.
- Wittorski R. (2005). « Formation, travail et professionnalisation ». Paris : L'Harmattan.
- Wittorski R., Maulini O., Sorel M. (2015). « Les professionnels et leurs formation ». Bern : Peter Lang « Exploration : Recherches en sciences de l'éducation ».
- Zarifian, Ph. (2004). « Le modèle de la compétence ». Ruel-Malmaison : Editions Liaisons.

ANNEXE 2.2 – THEMES ET SOUS THEMES IDENTIFIES DES ENTRETIENS DE RECHERCHE

Liste des thèmes et sous thèmes identifiés, du tableau d'analyse des entretiens de recherche						
Thèmes :	Apprentissages des adultes	Formation Professionnelle	Ingénierie de formation	Numérique	Professionnaliser	Territoire de l'OF
Sous thèmes	Attentes des adultes en situation d'apprentissage	Focus sur le CPF , avis, inquiétude, apports, levier, frein, des formateurs de l'OF	Capacité de l'OF à développer l'ingénierie de formation	Apports, intérêt, enjeux du numérique et des ses outils pour le territoire de L'OF	Besoins de professionnalisation exprimés par les salariés de l'OF	Besoins exprimés et/ou identifiés du territoire
	Besoins des adultes en situation d'apprentissage	Pistes d'évolution de la FPC d'après les formateurs de l'OF	Environnement de formation & Moyens de développement mis à disposition par l'OF	Apports et intérêts du numérique pour la FPC dans l'évolution professionnelle et les apprentissages des adultes	Freins & leviers d'évolution au regard de la capacité de professionnalisation de l'OF (salariés, activités, organisation)	Action de l'OF pouvant contribuer à la relance du territoire
	Conditions pédagogiques qui permettent et qui facilitent les apprentissages des adultes	Positionnement de L'OF et de son offre de formation au regard de la loi du 5 mars 2014	Freins et leviers de l'OF pour faire évoluer l'ingénierie de formation	Apports, intérêt, enjeux du numérique pour l'OF (son organisation, ses relations avec son territoire et son ingénierie)		Enjeux identifiés de relance sur le territoire
Freins et leviers pouvant agir sur la motivations des adultes à se former	Rôle, missions, apports que représente la FPC pour les interviewer	Pistes d'évolutions de l'ingénierie de formation de L'OF	Freins, leviers, limites du numérique et des ses outils pour l'évolution de l'ingénierie de formation de l'OF		Freins & leviers d'ingénierie de l'OF pour son évolution au regard de son territoire	
	Traduction du niveau de connaissance de la loi du 5 mars 2014 et des ses enjeux par les formateurs de l'OF			Rapport au numérique des adultes en FPC		Freins & leviers du territoire pour le développement et l'évolution des activités de l'OF

ANNEXE 3 – TABLEAU D'INTERPRETATION

Grille d'interprétation des résultats de l'analyse des entretiens de recherche et écarts sur les hypothèses émises

<p style="text-align: center;">En quoi le numérique peut-il contribuer à faire évoluer l'ingénierie de formation d'un OF au regard des nouveaux enjeux socio-économiques de la formation professionnelle et de reliance de son territoire</p>	<p style="text-align: center;">Test des hypothèses : Ecartis, nuance et/ou autres pistes</p>	Autres pistes ...				
		L'utilisation du numérique par les membres d'un organisme de formation développe sa capacité de professionnalisation en ce qu'il nécessite une veille permanente de connaissance et de mise à niveau des compétences.				
		Des ingénieries de formation et pédagogiques intégrant les outils du numériques répondent aux besoins d'aménagement, de désenclavement et de développement du territoire en ce qu'elle contribue au développement des compétences numériques des actifs				
		Le numérique permet de développer une ingénierie de formation innovante qui répond aux enjeux socio-économiques de la FPC à travers sa fonction de reliance du territoire				
	<p style="text-align: center;">Interprétations</p>	Interprétation des indicateurs au regard de la : La professionnalisation de l'OF				
		Eléments indicateurs issus des entretiens de recherche sur : La professionnalisation de l'OF				
	<p style="text-align: center;">Eléments de l'approche Conceptuelle</p>	<p style="text-align: center;">La professionnalisation des organisations et des hommes</p>				
	<p style="text-align: center;">Interprétations</p>	Interprétation des indicateurs au regard de : L'évolution de l'ingénierie de formation de l'OF selon ses formateurs				
		Eléments indicateurs issus des entretiens de recherche sur : La capacité d'évolution de l'ingénierie de formation de l'OF selon ses formateurs				
		<p style="text-align: center;">Interprétation des indicateurs liés à l'usage du numérique pour l'évolution de L'ingénierie de formation au regard des enjeux socio-économiques de la FPC et de la loi du 5 mars 2014 et des besoins et les enjeux de reliance du territoire de l'OF</p>				
	<p style="text-align: center;">Eléments de l'approche conceptuelle</p>	<p style="text-align: center;">L'Ingénierie de formation"</p>				
	<p style="text-align: center;">Eléments découlant de la FPC</p>	<p style="text-align: center;">Loi du 5 mars 2014 et décrets (Objectifs / Enjeux / outils / Dispositifs / Moyens)</p>				
	<p style="text-align: center;">Eléments indicateurs issus des entretiens de recherche sur : les apports potentiels du numérique et de ses outils d'après les formateurs de l'OF</p>	<p style="text-align: center;">Sur : Les besoins et des enjeux de reliance du territoire</p>				
		<p style="text-align: center;">Sur : Les enjeux socio-économiques de la FPC et de la loi du 5 mars 2014</p>				
		<p style="text-align: center;">Sur : L'ingénierie de formation de l'OF</p>				
<p style="text-align: center;">Eléments de l'approche conceptuelle L'usage des technologies dans l'ingénierie de formation</p>	<p style="text-align: center;">Usages / Objectifs</p>					
	<p style="text-align: center;">Outils mis en œuvre / Fonctions</p>					
	<p style="text-align: center;">Technologies mise en œuvre</p>					
Niveau d'importance						

TABLES DES SIGLES ET ABREVIATIONS

AFNOR : Association Française de Normalisation.

AFPA : Association pour la Formation Professionnelle des Adultes.

ANI : Accord National Interprofessionnel.

B2I : Brevet Informatique et Internet.

CARIF : Centre d'Animation de Ressources de l'Information sur la Formation.

CFA : Centre de formation des apprentis.

CIF : Congé Individuel de Formation.

CDD : Contrat de travail à Durée Déterminée.

CESE : Conseil économique, social et environnemental.

CEP : Conseil en Evolution Professionnel.

CPF : Compte Personnel de Formation.

CPNE : Commission Paritaire Nationale de l'Emploi des branches.

CNAM : Conservatoire National des Arts et des Métiers.

CNEFOP : Conseil National de l'Emploi, de la Formation et de l'Orientation Professionnelle.

CNFPTLV : Conseil National de la Formation Professionnel Tout au Long de la Vie.

COPANEF : Conseil Paritaire Interprofessionnel National pour l'Emploi et la Formation.

COPAREF : Conseil Paritaire Interprofessionnel Régional pour l'Emploi et la Formation.

CREFOP : Comité Régional de l'Emploi, de la Formation et de l'Orientation Professionnelle.

CUCES : Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale.

DIF : Droit Individuel à la Formation.

DIMA : Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance.

DURF : Diplôme d'Université Responsable de Formation.

ENT : Espace Numérique de travail.

FFP : Fédération de la Formation Professionnelle.

FPSPP : Fond Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels.

FPC : Formation Professionnelle Continue.

FOAD : Formation Ouverte à Distance.

FPA : Centre de Formation Professionnel Accélérée.

GIP : Groupement d'Intérêt Populaire.

INFA : Institut National de la Formation des Adultes.

INSEE : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques.

MFR : Maison Familiale Rurale.

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques.

OF : Organisme de formation.

OFC : Office de Formation Continue.

OPACIF : Organismes Paritaires collecteurs Agréés pour le financement du Congé Individuel de Formation.

OPCA : Organisme Paritaire Collecteur Agréé.

OREF : Observatoire régional de l'emploi et de la formation.

PAN ANT : point d'Appui National d'Aménagement Numérique des Territoires.

PME : Petites et Moyennes Entreprises.

POFC : Passeport Orientation Formation Compétences.

PRDF : Plan Régional de Développement de la Formation.

SPO : Service Public de l'Orientation.

SPRO : Service Public Régional de L'orientation.

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

TPE : Très Petites Entreprises.

VAE : Validation des Acquis de l'Expérience.

Résumé

Dans une économie de la connaissance globalisée et mondialisée, marquée par l'évolution rapide des technologies, la création continue de nouveaux métiers et l'accélération de l'obsolescence des compétences, la formation professionnelle continue apparaît comme une réponse nécessaire aux enjeux de développement socio-économique.

Il apparaît que les organismes de formation ont un rôle important à jouer au sein de leur territoire pour mettre en place une ingénierie de formation qui permette de garantir des compétences adaptées aux besoins du territoire tout en répondant au besoin de reliance de ce dernier.

La professionnalisation des organismes de formation est au cœur de la problématique de la formation professionnelle continue laissant apparaître des leviers relevant du numérique notamment dans la mise en place d'une veille technologique.

Mots Clés : Enjeu, formation, ingénierie de formation, technologie de l'information et de la communication, formation professionnelle continue, politique publique, professionnalisation, reliance, territoire.