



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

# **INGENIERIE PEDAGOGIQUE ET IDENTITE PROFESSIONNELLE**

**MÉMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE  
UNIVERSITAIRE EN SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE  
L'APPRENTISSAGE ET DE LA FORMATION**

**PAR**

Mouhamed Diop

**DIRECTRICE DE MEMOIRE**

Kalli Benetos

**JURY**

Daniel Schneider

Stéphane Jacquemet

GENEVE JUIN 2018

**UNIVERSITE DE GENEVE  
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION**

## **RESUME**

La formation de manière générale n'est plus astreinte à la modalité traditionnelle de face à face présentiel. L'environnement de formation de nos jours est devenu multiple et ce grâce au recours aux nouveaux outils pour transmettre le savoir à l'adulte.

L'arrivée des nouvelles technologies dans les métiers de la formation a fortement changé ce domaine d'activité. L'offre de formation a changé avec plus de flexibilité et d'options de formations pour les adultes, qu'ils soient déjà en activité ou pas. Aussi, avec l'intégration des TIC dans les métiers de la formation, il est devenu plus facile de former un plus grand nombre de gens en même temps et en offrant à chacun l'option de formation qui lui convient le plus. Cependant, ce mémoire se veut d'explorer plus profondément l'impact des TIC dans le métier de l'ingénieur pédagogique, mais aussi et surtout leur relation avec la notion d'identité professionnelle.

## **DEDICACES**

Ce travail est dédié à mes chers parents qui ont toujours été là pour me soutenir et me rassurer par leurs conseils, leurs encouragements tout au long de cette expérience.

Il est aussi dédié à ma chère et tendre petite famille Fatim Dia, Bilal et Taha. Je leur adresse toute ma reconnaissance pour leur soutien moral et leur patience.

## **REMERCIEMENTS**

J'exprime mes profonds remerciements à Madame Kalli Benetos, ma directrice de mémoire pour l'aide compétente qu'elle m'a apportée à toutes les étapes de ce travail avec une grande rigueur. Ses conseils précieux et ses encouragements tout au long m'ont été d'un soutien majeur dans la réalisation de ce travail de recherche.

Je remercie également Monsieur Daniel Schneider pour ses conseils et son aide tout au long de cette recherche.

Mes vifs remerciements vont également aux membres du jury Messieurs Stéphane Jacquemet et Daniel Schneider pour l'intérêt qu'ils ont porté à ce travail de recherche en acceptant de l'enrichir par leurs propositions.

Je tiens également à remercier particulièrement Madame Violaine Caporossi qui a coordonné la diffusion de mon questionnaire d'enquête auprès des membres du programme ACREDITE.

Toute ma reconnaissance s'adresse également au groupe de la formation ACREDITE qui a accepté de participer à cette recherche en répondant à notre questionnaire. Sans leur participation ce travail ne saurait être finalisé.

Je tiens également à exprimer mes sincères remerciements à ma sœur Bineta Ndiaye Mbaye pour ses conseils, ses corrections et ses encouragements tout au long de ce travail.

Mes remerciements sont également adressés à mon ami et collègue Gajo Maksimovic pour ses suggestions et ses efforts consentis pour revoir mon travail.

Mes remerciements sont également adressés à mon ami et frère Papa Conaré Samb pour ses suggestions et ses efforts consentis pour revoir mon travail.

Mes remerciements s'étendent également à mes amis : Mouhidine Abdoul Khadr Sanoko, Lamine Sangaré, Yassin Abbou, Samir Ndiaye, Abdoulaye Ndiaye, Aya Ben Mosbahi, Mamoudou Diallo, Joachim Añor, pour leur soutien et encouragements sans faille.

Aussi, nous tenons à adresser nos sincères remerciements à tous ceux qui ont de près ou de loin contribué à la réalisation de ce travail.

# TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>7</b>
<b>I- CONTEXTE DE LA RECHERCHE</b> .....	<b>9</b>
<b>II- CADRE THÉORIQUE</b> .....	<b>10</b>
2.1 ANALYSE DES CONCEPTS .....	11
2.1.1 <i>L'identité professionnelle</i> .....	11
2.1.2 <i>La formation professionnelle</i> .....	14
2.1.3 <i>les TIC dans la formation</i> .....	19
2.1.4 <i>Ingénierie de formation et ingénierie pédagogique</i> .....	23
<b>III- PROBLÉMATIQUE</b> .....	<b>29</b>
<b>VI- QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES</b> .....	<b>32</b>
<b>V- DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE</b> .....	<b>33</b>
5.1- <i>Une démarche compréhensive</i> : .....	34
5.2. <i>Le Questionnaire</i> : .....	38
5.3 - <i>Qualtrics</i> :.....	39
5.4 - <i>L'analyse de contenu</i> :.....	40
<b>VI.- PROCEDURE D'ANALYSE DES RESULTATS</b> .....	<b>45</b>
6.1 <i>Interprétation des résultats</i> .....	46
6.2 - <i>Analyse des résultats et discussion</i> : .....	52
<b>CONCLUSION GENERALE</b> .....	<b>57</b>
<i>LIMITES ET PERSPECTIVES</i> .....	60
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>62</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>65</b>

<i>LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES :</i> .....	65
<i>GRILLE D'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE</i> .....	82
<i>QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE</i> .....	84
<i>REFERENTIELS METIERS REFFERENS III</i> .....	85

## INTRODUCTION

Ces trente dernières années, des études sur l'observation et l'analyse des changements dans le monde de la formation, s'accordent à dire que l'arrivée des nouvelles technologies dans les métiers de la formation a fortement changé ce domaine d'activité.

Parmi les conséquences les plus remarquables de ces mutations, nous citerons la forte croissance de la formation à distance. L'offre de formation a changé avec plus de flexibilité et d'options de formations pour les adultes, qu'ils soient déjà en activité ou pas. Aussi, avec l'intégration des TIC dans les métiers de la formation, il est devenu plus facile de former un plus grand nombre de gens en même temps et en offrant à chacun de choisir l'option de formation qui lui convient le plus. La formation de manière générale n'est plus astreinte à la traditionnelle modalité d'enseignement du face à face en présentiel. L'environnement de formation de nos jours est devenu multiple et ce grâce au recours aux nouvelles techniques de transmettre le savoir à l'adulte.

La formation professionnelle de son côté a aussi, subi d'importantes transformations, avec l'introduction des outils de formation nouvelle génération. Les entreprises y gagnent en termes de temps, mais aussi de coûts. Elles peuvent financer des formations en parallèle, pour leurs collaborateurs sans que cela ne porte atteinte à leur productivité au sein de l'entreprise.

Cependant, comme nous l'avons souligné plus haut, l'offre de formation a évolué et la concurrence s'accroît dans le secteur de la formation des adultes. Les organismes de formation et les acteurs sont alors contraints de se mettre à jour avec cette arrivée brusque des dispositifs innovants dans le domaine.

Dans le cadre de ce présent mémoire, nous avons l'ambition d'investiguer de manière plus approfondie le domaine de ces métiers de la formation des adultes ; un contexte particulièrement caractérisé par le changement en permanence. Étant tout à fait conscient de la largeur de la thématique de recherche, nous avons plutôt opté pour un champ de travail plus ciblé, afin de dégager au terme de notre recherche, de nouvelles pistes de réflexion sur les métiers de la formation des adultes en générale et de celui de l'ingénieur pédagogique en particulier.

Nous nous sommes interrogés sur le sort des acteurs dans le domaine de l'ingénierie pédagogique. A ce propos, nous analyserons les différentes tâches qui y sont attribuées, ainsi que leur évolution, avant de faire l'inventaire des enjeux existant entre ces activités et la perception des acteurs en question de la notion d'identité professionnelle.

Nous présenterons dans le premier chapitre, le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche, à savoir la posture actuelle du formateur d'adultes. Nous exposerons des éléments sur les mutations qui sont entraînées par l'arrivée des nouvelles technologies dans l'exercice des métiers de la formation.

Le deuxième chapitre sera consacré au développement du cadre théorique, principalement basé sur l'analyse des concepts clés de notre recherche à savoir : l'identité professionnelle, la formation professionnelle, l'intégration des TIC dans la formation et enfin l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique.

Dans le troisième chapitre, nous discuterons de la problématique de l'évolution du métier de l'ingénieur pédagogique ; mais aussi, des enjeux que ces changements peuvent impliquer pour les acteurs de la formation, notamment dans la construction de leur identité professionnelle.

Le quatrième chapitre exposera les questions de recherche et les hypothèses à confirmer ou infirmer.

Le cinquième chapitre quant à lui, présentera la démarche méthodologique de la recherche. Nous expliquerons également le choix de notre public cible, particulièrement, les membres du programme (ACREDITE) et la collecte de données. Aussi, nous allons aussi expliciter et justifier notre choix épistémologique, avant de discuter de la méthodologie de collecte de données. Enfin, nous discuterons de la méthode d'analyse des données recueillies.

Le sixième chapitre sera consacré à la procédure d'analyse des résultats, afin de pouvoir dégager une réponse à nos questions de recherche et affirmations.

En guise de conclusion, nous reviendrons sur les éléments déterminants, qui se sont dégagés à l'issue de cette recherche, en vue d'une mise en évidence des perspectives et limites que nous pouvons souligner à l'issue de ce travail.



## I- CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Dans cette partie, nous allons faire un petit détour historique pour présenter le contexte socio-économique et social de la formation d'adultes, plus particulièrement en France. Il s'agit de fournir des informations utiles à la compréhension de la naissance de la formation continue en France, l'un des pays pionniers de la formation des adultes en Europe.

Le terme formation des adultes est le fruit d'un long processus d'évolution de la société française d'autrefois. C'est au fil du temps que le gouvernement français s'est retrouvé face à l'obligation de faire un certain nombre de réformes dans son système éducatif qui reposait principalement sur le cycle (formation scolaire, travail et enfin retraite).

Ainsi, il devenait quasiment indispensable de se lancer dans la formation de façon continue, sans relâche, afin de pouvoir garder son emploi ou encore aspirer à d'autres horizons professionnels. Le contexte socio-économique en France était en pleine mutation du fait des progrès techniques. On ne pouvait pas seulement compter sur son expérience professionnelle antérieure, pour rester en phase avec l'évolution croissante et rapide du monde professionnel. Ce fut le début d'une nouvelle époque : *“l'ère de la connaissance jetable aussitôt qu'elle est acquise.”* (Labruffe, 2005, p.24).

Dans un contexte social spécialement marqué par la crise économique qui a affaibli tous les secteurs d'activité, les métiers de formateur d'adultes voient leur place de plus en plus s'imposer dans les discours de tous les jours. La formation professionnelle à elle seule ne peut plus répondre aux exigences économiques de la crise. Le chômage atteint des records partout dans le monde, les problèmes de productivité dans le secteur industriel et de recrutement restent sans solution.

Dès lors, le formateur va devoir suivre le rythme et se reconvertir assez souvent pour acquérir des compétences nouvelles qui lui permettront de faire face aux exigences du moment et assumer efficacement son rôle de formateur d'adultes. Comme le dit Philippe Gil (2004) dans son ouvrage *“Les nouveaux métiers de la formation”* : *“Le formateur est soit tout au début du processus dans la “conception des ressources”, soit dans “l'animation de dispositifs de formation” à distance synchrone ou asynchrone”*. Il est donc clairement admis que dans tous les cas, le formateur est exposé à une exigence indéniable de maîtrise de connaissances, de compétences nouvelles et diverses. Car si l'on prend à titre d'illustration le mode asynchrone

et synchrone, on verra tout de suite que les compétences requises de part et d'autre ne sont pas forcément les mêmes.

Le formateur se retrouve mis à l'épreuve de son degré de compétence, de sa maîtrise des nouvelles technologies de formation et de sa propre capacité d'apprentissage. De nos jours, le formateur d'adulte est une personne en perpétuelle mutation. Il ne peut plus compter sur ses connaissances et compétences antérieures pour faire face à l'évolution de son activité professionnelle. C'est d'ailleurs, ce qui nous a poussé dans le cadre de cette recherche à nous intéresser à la thématique de l'évolution du métier d'ingénieur pédagogique et à la construction de l'identité professionnelle. Nous allons explorer ce domaine très large en essayant de délimiter notre champ de recherche par le choix de références théoriques que nous estimons pertinents dans le cadre de ce présent mémoire.

## **II- CADRE THÉORIQUE**

Tout au long de ce chapitre, nous allons essayer d'apporter un étayage théorique sur les grandes lignes de la thématique étudiée. Nous rappelons que l'étude de la question sur l'évolution du métier de l'ingénieur pédagogique et de son identité ne pourrait se faire sans passer par un retour en arrière sur l'histoire de la formation des adultes en générale. En effet, l'ingénierie de la formation pourrait être considérée comme le fruit de l'évolution de l'histoire de ce qui s'appelait autrefois, l'éducation des adultes en France. Déjà dans les années soixante, les nouvelles technologies étaient utilisées dans la formation, mais en fonction des dispositions et des conditions du contexte. De nos jours, l'état d'évolution des TIC a nettement changé et impose en quelque sorte au domaine de la formation un rythme de mutations très soutenu.

Dès lors, nous estimons qu'il est nécessaire de poser un cadre théorique bien ciblé afin de permettre à notre recherche de suivre un fil rouge, qui aboutirait sur d'éventuelles pistes de réflexion sur nos grandes questions de départ.

Nous analyserons quelques concepts clés dans notre thématique de recherche, notamment : la formation professionnelle ; les TIC dans la formation et l'identité professionnelle. Nous discuterons aussi de l'ingénierie de la formation ainsi que de l'ingénieur pédagogique.

## 2.1 ANALYSE DES CONCEPTS

### 2.1.1 L'identité professionnelle

Nous allons discuter de la notion d'identité de manière générale avant d'en venir au développement sur l'identité professionnelle. Parler d'un thème si complexe et sensible, que celui de l'identité professionnelle mériterait un étayage théorique de façon globale, afin de mieux cerner la notion de l'identité professionnelle.

Pour éclaircir la notion d'identité professionnelle, nous allons nous référer à l'ouvrage de Patrick Gravé (2002), qui y a consacré une réflexion très édifiante. Nous allons aborder la question à la lumière de l'histoire de la formation des adultes en France. Rappelons que l'évolution de l'éducation des adultes dans ce pays a subi un processus de professionnalisation très long. Les acteurs de la formation des adultes en France ont été pendant longtemps à la quête d'une reconnaissance tant sociologique que juridique. Cette situation de crise a indéniablement affecté leur construction de l'identité professionnelle.

Selon Patrick Gravé (2002), la notion de l'identité est très complexe, car elle est composée de multiples appartenances : appartenance à une nationalité (parfois deux), à un milieu social, à une tradition religieuse, à un groupe ethnique, linguistique, familial ; à une institution, une entreprise, un syndicat ; à une équipe professionnelle, à un métier... En somme, le terme d'identité se comprend à travers cette dualité du regard sur soi et de celui des autres regards

Pour Philippe Zarifian cité dans Gravé (2002), l'identité est construite et reconstruite dans un double rapport : le rapport à autrui, le rapport à soi. En outre, Gravé (2002), parle d'ailleurs d'un "mouvement permanent". Selon lui, il y a une identité pour soi et une identité pour autrui ; une identité individuelle et une identité collective. C'est dans cette articulation que le concept pourra être compris. Philippe Zarifian quant à lui évoque dans la préface de Gravé (2002), qu'il vaut mieux ne pas tomber dans l'amalgame entre le terme de "l'appartenance" et celui de "l'identité". Car selon lui, il n'y a pas d'identité collective ou individuelle sans distinction d'avec ceux qui ne font pas partie de cette identité, qui ne participent pas de cette identification.

D'autres auteurs ont aussi tenté à leur tour de donner leur approche de la notion de l'identité. Dans nombre des recherches contemporaines en sciences sociales, ce découpage dual est exprimé : il n'existe pas d'identité individuelle sans identité sociale. Et réciproquement (Gravé, 2002).

Selon Erik Erikson mentionné dans Gravé (2002), l'identité est définie comme produit et comme processus. Selon lui, l'identité s'inscrit dans une intersubjectivité qui confronte l'individu au groupe auquel il se rattache et met en jeu un processus de relations en miroir : l'individu se juge lui-même à la lumière de ce qu'il découvre être la façon dont les autres le jugent par comparaison à eux-mêmes...

En revanche, Claude Dubar toujours dans Gravé (2002) voit la notion de l'identité sous un autre angle. Pour lui, l'identité est le produit de socialisations successives. Il évite la dualité évoquée par les autres (identité individuelle et identité collective). Dubar donne une théorisation sociale de l'identité qui pour lui est une articulation entre deux transactions : une transaction "interne" à l'individu et une transaction "externe" entre l'individu et les institutions avec lesquelles il entre en interaction. Il en arrive à construire ce qu'il a nommé des "formes identitaires", comme fruit de cette double transaction structurant la socialisation - en particulier professionnelle - des individus. C'est d'ailleurs ce travail de théorisation sociologique de Dubar sur les "formes identitaires", qui sera une étape déterminante dans l'étude de l'identité professionnelle.

Gravé (2002, p.8), vise dans son ouvrage à mettre à l'épreuve la modélisation de Claude Dubar de l'identité socioprofessionnelle. Il a ainsi soulevé un certain nombre de questions centrales, dont trois ont particulièrement retenu notre attention :

- Quelles représentations ont les formateurs de leur situation professionnelle présente et à venir ?
- Quelles représentations ont-ils du rôle qui leur est assigné, mais aussi de celui qu'ils investissent ?
- Quelle reconnaissance sociale et professionnelle est attribuée aux formateurs dans les organismes de formation ?

Ce dernier point, à savoir la question de la reconnaissance sociale et professionnelle prendra une place centrale dans l'histoire des acteurs de la formation. Comme nous l'avons déjà

mentionné plus haut, la France a connu une période de son histoire dans laquelle le besoin en formation était devenu une réalité sociale. Losfeld (1993, p.17), précise dans son discours lors du colloque de la DAFCO<sup>1</sup>, que le pays entre dans une nouvelle étape décisive dans son histoire ; période qui est caractérisée par des tendances fortement marquantes :

- Évolution démographique : la France rajeunit,
- Déclin de l'agriculture et exode rural,
- L'urbanisation de la France qui va s'accélérer,
- L'accélération de l'industrialisation etc.

La France fait face à de profondes mutations dans plusieurs domaines : politique, social, institutionnel, juridique et économique. Les secteurs de l'éducation et de la culture vont aussi être mis à l'épreuve de ces transformations d'un pays en devenir.

La question de l'identité et de sa construction est centrale dans notre thématique de recherche. Il serait peut-être très réducteur de pointer directement du doigt la construction de l'identité de l'ingénieur pédagogique, sans venir d'abord sur la genèse du mot "identité" et surtout sans poser un certain nombre d'approches théoriques qui ont été défendues par les chercheurs sur la question.

S'il est clairement admis que, l'éducation des adultes en France a depuis fort longtemps été marquée par de profondes mutations dans son évolution, il devra être alors légitime de poser la question de savoir quels sont les impacts de ces mutations sur la construction de l'identité des acteurs de la formation des adultes.

C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, dans le cadre de cette présente recherche nous avons porté notre choix sur l'étude de la question de l'identité professionnelle. Par ce choix, nous visons à mieux cerner les enjeux que ce concept pourrait entraîner et ce, tout particulièrement en ce qui concerne le groupe des formateurs d'adultes. Car dans ce dernier groupe, se fond

---

<sup>1</sup> Délégation Académique à la Formation Continue (DFCO) : L'Évolution Des Métiers De La Formation Des Adultes Des années 70 à l'an 2000. Lille 13-14 Octobre 1993.

l'ingénieur pédagogique, dont l'étude des métiers est l'objet de notre thématique de recherche.

### **2.1.2 La formation professionnelle**

L'histoire du système éducatif en France a été à son tour marquée par différentes étapes de changement. L'éducation dans ce pays subira de nombreuses réformes, qui vont tenter de préparer le terrain et tenir compte des nouvelles constantes qui se sont imposées. Les autorités devaient penser à la population qui augmente, donc rajeunie ; à la prolongation de l'espérance de vie et surtout à la montée en puissance des nouvelles technologies. Élever le niveau de formation du plus grand nombre de jeunes devient une priorité nationale. Un grand marché de la formation ainsi qu'une extension notable des activités de formation voient le jour. La France entre dans le "temps des formateurs" (Lescure, 2008, p.89).

De grands débats vont voir le jour, sur le sort des agents de la formation et de leur professionnalisation. Plusieurs recherches sociologiques ont mis en évidence la faiblesse de la reconnaissance et de l'institutionnalisation de la profession. Le métier de la formation est alors, encore considéré comme une profession "en construction", avec une identité au stade d'émergence et très fragmentée.

L'histoire de l'éducation des adultes en France de l'après deuxième guerre mondiale, sera particulièrement marquée par deux grandes phases : une première période de refus catégorique de la professionnalisation et une seconde, dans laquelle la professionnalisation devient un horizon souhaitable.

Dans la première période, la priorité était de faire face à une réalité sociale, à savoir former le plus de jeunes qualifiés pour reconstruire le pays. Lescure (2008) évoque l'engagement du CUCES<sup>2</sup> (Centre Universitaire pour la Coopération Économique et Sociale), qui prônait le concept de "démultiplication" des formateurs. Il s'agit de mettre sur place une mobilisation générale pour l'instruction générale. Former le maximum de gens devient un "devoir civique".

Selon Schwartz (1961), c'est seulement par le biais de "l'enseignement par progression géométrique", c'est à dire "un qui forme dix personnes, qui forment cent", que la situation sera résolue. En d'autres termes, selon cet auteur qui était alors animateur au CUCES, c'était

---

<sup>2</sup> CUCES est un service pour la formation des adultes à Nancy il existe depuis 1974.

la seule façon qui pouvait permettre à la France de faire face aux exigences impérieuses du monde social et des besoins en production. (Lescure, 2008, p.92).

Selon le même auteur, jusque-là il n'est nullement question de mettre la priorité sur des formateurs spécialisés ou à des instructeurs professionnels dans cette activité. Mais nous sommes plutôt dans un régime caractérisé par l'apparition croissante de ce que Lescure (2008) nomma par des "formateurs occasionnels". Les acteurs de la formation continueront à refuser que "l'action de formation soit une spécialité de plus". Car selon Lescure (2008), le succès de leur activité suppose la mort de celle-ci.

Ce refus continuera jusqu'aux années 1970. Les deux fédérations françaises de l'époque, à savoir la CFDT<sup>3</sup> et la FO<sup>4</sup>, lors d'une table ronde de la revue permanente ont farouchement exprimé leur rejet de la construction d'un corps professionnel pour les éducateurs d'adultes. Lors de cette session, il était question de répondre aux questions suivantes : " qui sera appelé à exercer la fonction de formateur ?" et "les formateurs devront-ils être des professionnels de la formation ou des membres du personnel d'entreprise ?". Les deux structures ont été unanimes à exprimer sans ambages que : "Les formateurs il n'en faut plus". Ils ont alors porté leur choix sur les "formateurs occasionnels". Selon Lescure (2008) : *"Les formateurs ne doivent pas faire carrière, aucune spécialisation n'est voulue, ils ne doivent pas rester longtemps en poste, il doit y avoir une "grande rotation" pour que tout le monde puisse devenir formateur"* (p.93).

L'apport du formateur dans cette perspective est moindre. Le rôle de formation sera essentiellement attribué au groupe, c'est à dire les "stagiaires". Le formateur se résout à être un simple "organisateur de situation de formation".

Les débats persisteront entre l'état Français et les syndicats au sujet de la professionnalisation des formateurs d'adultes et aucun consensus ne sera trouvé. De son côté l'AFPA (Association pour la Formation Professionnelle des Adultes) prône qu'il y ait des formateurs professionnels tirant leur légitimité de leur expérience au travail hors de la formation et qui peuvent être amenés périodiquement à retourner exercer leur métier initial. En d'autres termes, la formation doit être faite uniquement en cas de besoin, mais ne doit en aucun cas constituer une profession.

---

<sup>3</sup> Confédération Française Démocratique du Travail. C'est une fédération de syndicats de salariés qui existe depuis 1964.

<sup>4</sup> La FO ou CGT-FO est une confédération syndicale française, créée en 1947.

La formation initiale et la formation continue connaîtront des modifications majeures. Nous en citerons quelques événements sur la formation initiale :

- Création des collèges d'enseignement secondaire
- Création de filières courtes d'enseignement technique
- Allongement de la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans
- Création de nouveaux types de diplômes : le Brevet d'Études Professionnelles, le Diplôme Universitaire de Technologie etc.

La formation continue quant à elle, recevra un grand coup de pouce sur le plan politique, à savoir :

- La loi Debré de 1959 pour la promotion sociale, qui va autoriser aux centres de formation d'organiser des cours du soir.
- La loi 1970, qui exige que toutes les entreprises en France hors fonction publique, étaient obligées de consacrer 0,80% de leur masse salariale à des actions de formation, avec comme objectif passer à 2% à l'horizon 1976. Soit une journée de formation par an et par personne.

Paul Fritsch (1971) précise dans Gravé (2002), que jusqu'à cette époque les acteurs de la formation ne constituaient pas un groupe professionnel, car selon lui il n'y avait pas de cadre institutionnel préparant à l'exercice de la fonction. Les formateurs occasionnels étaient selon lui plus nombreux que les permanents.

Dès lors, on comprend que dans le domaine de la formation des adultes en France, la pratique du métier a précédé la reconnaissance de la fonction en tant que telle. Il n'y avait pas de référentiels métiers, ni un cadre légal qui pourraient donner une idée plus ou moins précise de qui fait quoi et comment. D'ailleurs, Gravé (2002, p.10) précise qu'entre 1977 et 1979 le DHEPS (Diplôme des Hautes Études en Pratiques Sociales), voit le jour. Son objectif principal était de permettre aux "praticiens sociaux", dont les formateurs d'accéder à une certification universitaire en guise de reconnaissance sociale.

Selon le même auteur, toujours dans les années 1980, deux autres grands diplômes sont ainsi délivrés par les universitaires : le DUFA (Diplôme Universitaire de Formateur d'Adultes) et le DESS (Diplôme d'Enseignement Supérieur Spécialisé). Plusieurs cursus de formation sont



alors mis à la disposition du grand public. Dès lors, on assiste à l'apparition d'une tendance de formation massive et extrêmement variée des adultes en France. D'ailleurs, nous évoquerons à ce propos, le rapport du CNAM<sup>5</sup> en 1987, cité par Gravé (2002, p.10). Il stipule que de cette grande diversité d'offre de formation et de cursus, émanait des logiques diverses. Trois grandes logiques en ont été déduites :

- Une logique académique, axée sur des savoirs disciplinaires, universitaires et sur l'obtention de certification.
- Une logique de développement personnel, prônant une démarche d'autoformation, d'analyse et de formalisation des savoirs pratiques.
- Une logique de professionnalisation, basée sur la définition d'une fonction, qui serait accessible via des formations.

C'est dire le processus de professionnalisation des formateurs d'adultes en France a été perturbé par la crise économique et sociale, qui a obligé les autorités dans un premier temps à se consacrer à faire face à un certain nombre de réformes dans le système éducatif, sans qu'il y ait en amont une vraie réflexion sur les bases de ces mutations. Plusieurs personnes d'horizon et profils tout à fait différents se sont mis à exercer dans la formation. D'ailleurs, nous pouvons citer à titre d'exemple la conclusion de Paul Fritsch (1971), cité par Lavielle-Gutnik (2013, p.6) qui stipule qu'à cette époque, les acteurs de la formation ne constituaient pas encore un groupe professionnel, mais seulement un groupe "occupationnel" en voie de professionnalisation.

Dans cette prolifération de profils de formateurs différents, il y a un seul qui a su émerger et a eu à cet effet une attention particulière : la formation de "formateurs de formateurs". La thématique de formateur de formateur va connaître sa consécration dans les années 1970 avec la création en 1969 de "la revue permanente". Le thème va largement dominer les publications de ladite revue, avec 19 articles qui lui seront consacrés. (Lescure, 2008). L'incertitude sur un éventuel horizon de professionnalisation continuera à sévir jusqu'au début des années 1980. Une nouvelle ère va commencer : celle de la "fascination des professions".

Il devient alors urgent de poser les bases de la professionnalisation du groupe des formateurs d'adultes. Un groupe fortement caractérisé par sa grande hétérogénéité et sa grande diversité

---

<sup>5</sup> Conservatoire National des Arts et Métiers

de pratique. Plusieurs réflexions seront faites sur la question. Des séries d'observation empirique vont être engagées afin de poser une véritable rhétorique professionnelle.

En 1982, Marcel Rigout alors Ministre communiste de la formation professionnelle sollicite Gérard Malglaive, responsable au CNAM pour mener une réflexion avec un groupe de formateurs de formateurs. Malglaive (1983), prôna à l'issue de sa recherche d'établir un statut pour les formateurs. Il commence par redéfinir les termes clés, en substituant le terme "formateur d'adultes" par celui "d'agent de la formation". Au terme "formateur" il donne la définition suivante : "*Ceux qui sont chargés à titre principal du face à face pédagogique*". Puis Malglaive a construit une typologie de fonctions pour les formateurs, composée de trois grands ensembles :

- *Les formateurs enseignants* : ils ont à la base une spécialité professionnelle ou disciplinaire. Ils sont "formateurs en ..."
- *Les formateurs en relations humaines* : ils sont caractérisés par une spécialité psychologique. Ils interviennent dans la vie des groupes en formation, dans le développement individuel etc.
- *Les formateurs animateurs* : ils sont caractérisés par leur maîtrise du terrain. Ils mettent en place des cursus de formation et exercent des fonctions de conseil et d'assistance technique.

Malglaive déplora deux éléments à l'issue de son travail, à savoir le manque de qualification reconnue pour les métiers de la formation et la grande précarité qui les accompagne.

Toutefois, le rapport Malglaive ne va pas mettre tout le monde d'accord. Pour certains il s'agit plutôt de plusieurs activités de la formation, donc ils parlent de "métiers de la formation" et d'autres parlent d'un métier qui existe, donc prônent la fonction. C'est seulement en 1988 avec la signature de la convention collective des organismes de formation, que les discours sur la professionnalisation des formateurs vont être à la une dans les revues spécialisées. C'est notamment la revue du centre pour le développement de l'information sur la formation permanente (Centre Inffo), qui va produire en 1989 plusieurs documents sur l'impérieuse nécessité de professionnalisation de la formation des adultes en France.

La situation de la France dans la période d'après deuxième guerre mondiale a particulièrement été marquée par l'ère de la reconstruction du pays. Les autorités étaient surtout préoccupées par les défis économiques et sociaux auxquels elles étaient exposées. Rappelons aussi que, lorsqu'on parle de reconstruire, on parle de la jeunesse, on parle aussi de qualifications et surtout de compétences. Or comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, le système éducatif de l'époque était particulièrement axé sur la formation initiale. C'est ainsi que tout le système a subi de nombreuses réformes pour répondre aux nouvelles exigences sur le terrain. Dès lors, l'accent sera surtout mis sur la création d'opportunités de formation ouvertes au plus grand nombre de jeunes. Le but de ces changements était dans un premier temps, d'avoir le plus de gens qui assurent la formation.

Après ce premier défi de massification de la formation, les autorités se sont retrouvées sans se rendre compte devant un autre obstacle de taille, à savoir répondre au manque de qualifications et de compétences. Ce fut un moment fort dans la promotion de la formation continue et professionnelle. Plusieurs diplômes de spécialisation technique ont été créés. Nous rappelons aussi que dans ce mouvement croissant de l'offre de formation, il y a une forte augmentation du nombre d'acteurs chargés de former. C'est d'ailleurs dans cette tendance de changement, que l'ingénierie de la formation va voir le jour en France.

Ainsi, dans le cadre de cette présente recherche, nous avons choisi d'analyser parmi les concepts clés, celui de la formation professionnelle. Car, nous estimons que quel que soit le domaine d'intervention d'un formateur d'adulte, il ne sortira pas du cadre d'évolution du système éducatif. C'est dire que le retour sur l'histoire de la formation est une phase importante dans l'analyse du métier d'ingénieur pédagogique. Dès lors, nous avons toutes les raisons de nous intéresser à présent à l'implication des nouvelles technologies dans la formation.

### **2.1.3 les TIC dans la formation**

Selon Armao Méliet (2017), l'un des grands consensus établis par les différentes études qui ont analysé les mutations dans le monde de la formation des adultes en France ces vingt dernières années, est le fait que l'arrivée du numérique a fortement contribué à la transformation de l'environnement, des outils, des acteurs et enfin des métiers de la formation. Ces transformations fulgurantes ont eu comme conséquence majeure la forte montée de la formation à distance.

Dès lors, il n'y a nul doute que le domaine des métiers de la formation des adultes est en train de subir une courbe d'évolution croissante en termes de changements. Le métier de formateur d'hier n'est pas celui d'aujourd'hui et ne sera sûrement pas celui de demain. C'est d'ailleurs ce qui nous pousse à reprendre le questionnement de Gil et Martin (2004), à savoir : *Les formateurs d'aujourd'hui seront-ils les formateurs de demain ?*

Nous pensons plutôt que répondre à cette question est du ressort de tout formateur d'adultes de nos jours. C'est dire que l'acteur de formation doit se positionner par rapport à cette réalité qui en quelque sorte s'impose à lui, à savoir l'émergence de ce que Gil et Martin (2002) appellent " la e-formation" ou "e-learning".

Le formateur doit accepter le divorce d'avec sa position de "star", homme-orchestre dans la modalité de transmission en présentiel, pour se fondre dans un groupe, une équipe au service d'apprenants ayant suivi des parcours divers. Pour ce faire, ce dernier doit tenir compte du fait que l'arrivée des nouvelles technologies ne va pas seulement toucher sa façon de faire, ses compétences, mais aussi l'offre de formation proprement dite.

En outre, nous tenons à rappeler que, face à cette forte montée des nouvelles techniques de formation, il y a une certaine forme de résistance qui est à noter auprès des formateurs. Certains parmi eux vivent mal le fait que leur métier subisse brusquement de profonds changements qui mettraient en position de seconde zone leur rôle principal dans les processus d'apprentissage. Ces formateurs se sentent menacés par un spectre de substitution de la machine à l'enseignant. Ils sont en quelque sorte inquiets d'être dépossédés de ce qui fait leur légitimité et qui justifie leurs interventions. Au-delà même de cette situation d'insécurité, ils y voient une forme de déshumanisation de tout ou partie du processus formation classique (relation entre enseignant et enseigné). Ce sont en général des formateurs qui à la base n'ont pas d'attirance particulière pour l'ordinateur et tout ce qui va avec. L'arrivée du numérique dans la formation impose aux formateurs de devoir changer souvent de statut. Autrefois, le formateur était reconnu comme le véritable maître à bord (face à face pédagogique), détenteur d'une connaissance et être apte à la transmettre au groupe. Mais avec l'introduction de la distance dans le processus d'apprentissage, les dispositifs sont généralement centrés sur les besoins de l'apprenant ; ce qui fait perdre un tant soit peu le formateur de ses pouvoirs. Aux yeux des apprenants, il est là pour être sollicité seulement en cas de problème. Il passe alors du statut "d'apporteur de connaissances" à celui de "facilitateur des apprentissages" (Gil et Martin, 2004, p.111).

En effet, tout formateur d'aujourd'hui, qui compte exercer son métier demain doit forcément faire un choix. Soit il s'adapte et se met à jour de façon continue, en suivant l'évolution des choses, soit-il part. En d'autres termes, le formateur doit faire la conversion en " e-formateur", qui est censé maîtriser un minimum les outils utilisés dans la formation d'aujourd'hui.

Fort heureusement, l'introduction de la bureautique dans les ménages et de certains supports (PowerPoint, Moodle, Chamilo etc.) dans les institutions de formation, a permis de réduire cette résistance en permettant de créer un premier contact avec la technologie. Aussi, avec la découverte de l'intranet dans les entreprises, de la toile, comme source incontournable d'information et de mise à jour de ces informations, il y a eu une nette prise de conscience de l'intérêt que portent les nouvelles technologies et de leur simplicité d'utilisation.

Cependant, le formateur peut vivre les nouveaux dispositifs de formation comme une forme d'opportunité, un nouveau champ d'application de son activité et de ses modalités d'intervention auprès des apprenants. C'est dire que nous ne partageons pas l'idée reçue selon laquelle le formateur sera remplacé par l'ordinateur, avec le passage à l'e-learning. Le rôle du formateur reste toujours indispensable quel que soit le niveau d'évolution des nouvelles technologies de l'information et la communication. Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, le formateur est soit impliqué en amont dans la conception des dispositifs de formation qui pourront être utilisés par d'autres confrères, soit il est lui-même appelé à être acteur dans le processus de formation avec le groupe. Dans les deux cas, nous pouvons affirmer que son niveau de culture multimédia et d'internet sera un élément majeur dans son avenir dans le métier. Aussi, nous ajouterons une autre dimension importante qui est le domaine d'intervention initial. Il peut être un facteur très important dans la conversion du formateur classique en e-formateur. Si on prend à titre d'exemple, d'une part les formateurs traditionnels en informatique et bureautique et les formateurs en management de l'autre : les premiers seront sans doute plus enclins à s'adapter au e-learning car ils sont déjà familiarisés avec l'environnement ordinateur. Tandis que les seconds le seront moins, car leur domaine d'activité n'est pas forcément lié à l'environnement informatique. C'est de dire que les métiers de la formation d'aujourd'hui et de demain, bousculent systématiquement les habitudes des formateurs. Car ces derniers ont un rôle principal à jouer dans les processus d'apprentissage. Pour donner une illustration de cela, nous allons encore nous référer à Philippe Gil et Christian Martin (2004), qui ont fait une typologie très pertinente sur les nouvelles compétences que mobilisent les nouveaux dispositifs de formation. Prenons à titre

d'exemple deux modalités du e-learning : un dispositif à dominante synchrone (type classe virtuelle) et un autre à dominante asynchrone (type autoformation tutorée).

- Pour le mode synchrone : le formateur est censé avoir des exigences plus proches de l'animation traditionnelle (formateur animateur expert "star"), il doit avoir :
  - Une expertise parfaite dans le domaine de formation
  - La capacité d'animer un groupe à l'aide de la parole
  - Une maîtrise de l'environnement et des outils d'animation
  
- Pour le mode asynchrone : le formateur doit répondre à des exigences différentes. Il tendrait davantage vers le profil du formateur-concepteur d'outils interactifs. Il doit avoir les compétences suivantes :
  - Une bonne expertise dans le domaine de formation avec tout de même la possibilité de recourir à des experts et à des sources documentaires.
  - Une capacité d'animer un groupe par le texte (mails, contributions au forum de discussions etc.), sans être sous la lumière des projecteurs
  - Capacité à se centrer sur les besoins individuels (bien connaître les caractéristiques de chaque apprenant et ses conditions personnelles de suivi de la formation)

Dès lors, nous pensons que le formateur est un acteur clé dans l'avenir du e-learning. Car pour garantir un bel futur aux nouveaux dispositifs de formation à distance, les organisations qui gèrent la mise en place des outils ont meilleur temps d'impliquer en amont les formateurs dans le processus d'élaboration et de maintenance des ressources, puis d'animation des dispositifs. Rappelons qu'il existe nombre de combinaisons, de moyens de communication, de solutions techniques pour la transmission du savoir. Mais comme le soulignent Gil et Martin (2004), il demeure indispensable de savoir les articuler dans un rapport coût-efficacité le plus satisfaisant possible. C'est d'ailleurs là que le formateur prend toute son importance, notamment dans les choix stratégiques en fonction des situations de formation qui se présentent, des publics et des exigences des dispositifs à choisir.

L'introduction des nouvelles technologies d'information et de communication dans le domaine de la formation des adultes est de nos jours un phénomène plus que réel. La réalité

de la formation d'il y a 30 ans, n'avait pas pris en compte une éventuelle transformation de celle-ci en un si peu de temps. Comme nous avons eu à le mentionner plus haut dans cette recherche, la priorité initiale des autorités d'autrefois était de massifier la formation et d'avoir plus de gens qualifiés pour faire face aux exigences économiques et sociales de l'époque.

Nous rappelons que malgré le concours des efforts des responsables et organismes de formation, il n'y avait pas de place prévue pour l'arrivée des TIC. Car l'introduction massive de la nouvelle technologie dans l'éducation remonte à une époque très récente. C'est au fur et à mesure de l'évolution des choses, surtout sur le plan économique que les TIC ont eu leur consécration par tout dans le monde. La montée croissante de la concurrence et de la quête de compétitivité dans la mondialisation, ont constitué un terrain favorable à l'hégémonie des nouvelles technologies. De nos jours, tout projet est pensé en amont en termes de coût et d'efficacité. Il ne doit pas être très coûteux et doit surtout donner solutions aux problèmes.

En ce qui concerne la formation des adultes, nous pouvons dire que les nouvelles technologies ont donné une forme de renaissance à celle-ci. Il est devenu plus simple et plus efficace dans certain cas de figures, de former un grand nombre de personnes et ce, de plusieurs façons différentes. Autrefois, la transmission du savoir était uniquement basée sur le traditionnel face à face en classe. De plus en plus de nouvelles dimensions dans la transmission des connaissances voient le jour avec l'arrivée des dispositifs de formation nouvelle génération. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, nous ne saurions traiter le métier d'ingénieur pédagogique sans parler de la place et de l'impact des nouvelles technologies dans ce domaine d'activité. Car nous sommes convaincus que celles-ci ont changé les façons de transmettre, les ressources à donner et les environnements d'apprentissage, elles auront une influence certaine sur les perceptions des acteurs de la formation. En d'autres termes, nous pensons que devenir formateur d'adultes de nos jours, n'est pas sans risque d'impacter la construction de l'identité professionnelle. D'où la place centrale des nouvelles technologies dans notre thématique de recherche.

## **2.1.4 Ingénierie de formation et ingénierie pédagogique**

L'utilisation du mot "ingénierie", dans le domaine de la formation des adultes, remonte à une période relativement ancienne.

Ardouin (2010), précise dans son ouvrage qu'il importe savoir que l'utilisation de ce terme remonte à une époque relativement ancienne. Le terme "ingénierie" est dérivé de "génie"

utilisé au 13ème siècle dans le domaine militaire et celui des métiers de “l’ingénieur”. Son usage continue jusqu’au 18ème siècle avec le terme anglo-saxon de “engineering”, qui fait référence cette fois-ci à la “science de l’ingénierie”, qui fait allusion à plusieurs choses à la fois.

Jusqu’à là, le terme concernait des disciplines bien distinctes de celle de la formation des adultes. Dès lors, une question légitime nous arrive à l’esprit : quand est-il alors de son usage dans le domaine de la formation des adultes ?

Selon le même auteur, le terme “ingénierie” n’a donc pas été spontanément intégré dans le jargon de la formation des adultes. Il a plutôt été “récupéré”, puis intégré et digéré dans le domaine de la formation des adultes, qui est un domaine caractérisé par sa croissance et sa grande diversité de domaine d’intervention.

Nous rappelons également qu’en France, la période d’après la deuxième guerre mondiale a connu à un moment de son histoire une étape de grande croissance économique (entre 1971 et 1975). Le terme “ingénierie” a pris toute son importance et était surtout appliqué aux domaines de l’industrie, au génie civil et à la gestion des organisations. Car rappelons-le, la France était en pleine reconstruction.

Dans cette ère de renouveau qui souffle dans ce pays, il y a une loi qui voit le jour et qui va donner une autre allure à la formation des adultes. Il s’agit de la loi de 1971 qui contraint les entreprises à contribuer à financer une partie des actes de formation. Dès lors, la formation devient une charge pour celles-ci et qui dit charge, touche également aux différentes stratégies d’entreprises qui peuvent entrer en jeu pour optimiser l’entreprise.

Le passage du terme “ingénierie” dans le domaine de la formation des adultes remonte aux années 1985. Ardouin (2010) précise que plusieurs auteurs ont évoqué cela dans leurs écrits. Nous mentionnerons notamment (Le Boterf, 1985 et Viallet, 1987), qui sont cités par Ardouin dans son ouvrage.

Cependant, il est tout aussi important de rappeler que cette période de la formation des adultes en France était particulièrement marquée par une grande crise de professionnalisation des formateurs d’adultes. Le groupe des formateurs à cette époque d’après-guerre était caractérisé par une grande controverse notamment en ce qui concerne les questions de qualification et de la grande hétérogénéité des groupes qui s’activaient dans les métiers de l’éducation des



adultes. Cette situation a ainsi généré une forme de réticence par rapport à l'introduction du terme "ingénierie" dans le domaine de la formation des adultes. Pour nombre de penseurs, cela ne représente qu'illusion car selon ces derniers, cela ne pouvait pas résoudre les problèmes caractérisant la formation des adultes.

En revanche pour d'autres, il est tout à fait imaginable que l'évolution de la situation économique, la montée du chômage structurel dans les entreprises puisse conduire à une réflexion stratégique sur la question de la formation. Cela pourra justifier l'utilisation d'une ingénierie dans ce domaine qui est la formation. Nous citerons à titre d'exemple, Le Boterf (1985), cité par Ardouin (2010), qui a même donné une définition de ce que représente l'ingénierie pour lui :

*“ L'ingénierie se définit comme l'ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations nécessaires à la conception et à la réalisation d'un ouvrage (unité de production, bâtiment, système de formation, réseau de télécommunication), en vue d'optimiser un investissement et d'assurer les conditions de sa viabilité”.*

Dès lors, au niveau des entreprises la formation n'est plus perçue comme une charge, mais plutôt elle rentre dans la démarche stratégique d'entreprise pour marquer sa présence et surtout sa compétitivité. La formation devient un outil d'accompagnement des travailleurs face aux mutations que connaît la conjoncture économique. Les réflexions seront alors consacrées à des questions précises. Notamment la transition entre environnement de travail et formation ; la conception de système éducatif à jour et surtout de système de formation professionnelle efficace.

C'est ainsi que de façon progressive, une réflexion se met en place en milieu d'entreprise, avec pour objectif de faire des échanges avec les divers partenaires, afin de traduire les besoins en actions. L'ingénierie pédagogique voit ainsi le jour dans ce milieu. C'est à travers d'outils méthodologiques que les entreprises arrivent à mettre sur place ce qu'Ardouin (2010) appelle un "système d'actions". Selon le même auteur, l'ingénierie englobe à la fois, la conception, l'étude, la planification et la réalisation d'un ouvrage éducatif.

Le terme “ingénierie” continue alors à prendre de plus en plus de place dans les discours des penseurs. Nous citerons à titre illustratif l'AFNOR<sup>6</sup> définit l'ingénierie de la formation comme désignant : *“l'ensemble des démarches méthodologiques articulées. Elles s'appliquent à la conception de systèmes d'actions et de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé”*.

Dans d'autres études assez récentes, nous pouvons citer Enlart et Jacquemet (2007), qui ont donné une définition succincte de l'ingénierie de la formation : *“ L'ensemble des actions qui permettent de préparer, de mettre en œuvre, de piloter et d'évaluer les dispositifs et actions de formation nécessaires à l'entreprise”*.

Ainsi, l'ingénierie de formation est devenue un mot clé dans la stratégie d'entreprise, dès lors que des termes comme le développement des compétences et de performances font l'objet de grands enjeux dans l'environnement des entreprises. Mettre sur place une ingénierie de formation de pointe devient alors un argument de concurrence par lequel, les grandes boîtes se démarquent de leurs pairs.

Le travail, notamment, en milieu d'entreprise exige de plus en plus de nouvelles compétences et qualifications et la formation reste le seul moyen reconnu de tout le monde pour les acquérir. Chaque entreprise qui compte rester compétitive à l'instar de ses pairs doit alors prendre son avenir en main, en investissant dans un dispositif de formation. Toutefois, il est important de s'arrêter sur le terme “ dispositif de formation”. Il s'agit d'une notion simple mais qui fait référence à un ensemble de choses qui peuvent être très complexes à cerner. Comme nous l'avons souligné plus haut, le choix d'un dispositif de formation est fait en tenant compte de plusieurs paramètres, particulièrement du public cible, de l'environnement de la formation, des ressources, des outils utilisés pour la transmission des savoirs, des objectifs de l'apprentissage et des acteurs. C'est un terme générique qui importe de bien comprendre. Le dispositif de formation occupe ainsi une place centrale dans la fonction formation. Il existe plusieurs formats de dispositifs de formation et à chaque situation d'apprentissage, s'applique un qui n'est pas forcément reproductible dans un autre cas de figure.

Selon Enlart et Mornata (2006), *“ un dispositif est constitué de l'ensemble des éléments qui mettent en interaction des apprenants et des contenus d'apprentissage dans un contexte donné”*.

---

<sup>6</sup> Association Française de Normalisation. Organisme officiel français de Normalisation.

Cette première définition vient en quelque sorte mettre en évidence le caractère complexe de ce à quoi un dispositif de formation peut faire allusion. Ces auteures ont surtout mis l'accent sur le rapport apprenant et contenus d'apprentissage. Elles ne donnent pas d'éléments clairs sur les dispositifs.

De nos jours, avec la forte implication des nouvelles technologies dans la formation les choses ont aussi changé. L'offre de formation, ainsi que la place de la formation ont évolué. Blandin (2002b) cité par Enlart (2008) a plutôt opté pour le terme "situation de formation" et "d'environnement de formation", pour mieux tenir compte de l'évolution des événements. On entre alors dans l'ère de ce que Gil et Martin (2004) appellent "les dispositifs de formation nouvelle génération". On assiste à l'apparition d'une multiplicité des situations d'apprentissage. Cela va au-delà du modèle en présentiel, ou encore au lieu de travail avec un accompagnement. La formation peut être vécue individuellement ou en groupe, dans des lieux physiques ou sur des classes virtuelles.

Enlart et Bénailly (2008) ont donné une seconde définition de la situation d'apprentissage, qui semble être plus large en tenant compte des autres dimensions qui ne sortaient pas de la première définition d'Enlart et Mornata (2006). Selon cette dernière, la situation d'apprentissage est vue comme : "un périmètre physique et/ou virtuel à l'intérieur duquel des moments d'apprentissage se réalisent de manière formelle ou informelle, implicite ou explicite, prévue ou imprévue".

Dès lors, il existe plusieurs formats de dispositifs de formation qui s'articulent au e-learning. Nous allons en donner quelques exemples cités par Gil et Martin (2004), à titre illustratif :

- *Le dispositif d'autoformation sur produit multimédia online :*

Il est caractérisé par des ressources pédagogiques interactives, qui sont accessibles à l'apprenant à distance via internet ou intranet. Il n'y a ni tutorat, ni accompagnement humain. Les connaissances sont validées par un quiz ou un test, qui est inclus en général.

- *Le dispositif d'autoformation sur produit multimédia online accompagné avec soutien technique :*

Dans ce dernier dispositif, il y a à la fois un tutorat pédagogique et un soutien technique en ligne, en cas de dysfonctionnement.

- *Le dispositif de formation online “ asynchrone ” :*

Il est caractérisé par une forte intégration du formateur ou du tuteur dans l’animation des apprentissages.

- *Le dispositif de formation online “ synchrone ” :*

Il est caractérisé tout particulièrement par le fait que les interventions du formateur ou du tuteur sont concomitantes. Le formateur ou le tuteur et les apprenants, sont présents de façon simultanée sur le dispositif.

- *Le dispositif de formation online “ asynchrone et synchrone ” :*

Il est caractérisé par la combinaison de la situation où le tuteur est en ligne simultanément avec l’apprenant et celle où ce dernier intervient de façon différée. Ce genre de dispositif est souvent lié à des contraintes organisationnelles ou à des choix pédagogiques (nature des activités pédagogiques).

- *Le dispositif de formation hybride ou mixte (blended learning) :*

Comme son nom l’indique, ce dispositif mixte les formats précédents, à savoir la formation en face à face (présentiel) et à distance (distanciel). Les critères pour sa mise en place sont avant tout des mesures d’efficacité pédagogique.

En définitive, nous pouvons dire que l’ingénierie des dispositifs de formation est une notion qui est étroitement liée à l’évolution des outils de transmission des savoirs et surtout de celle de l’offre de formation.

L’introduction du terme “ingénierie” dans le domaine de la formation des adultes, constitue une autre expression des nouvelles technologies dans la formation et la communication. C’est un terme qui prend toute sa pertinence car il arrive à un moment propice. Dans un contexte particulièrement caractérisé par la recherche accrue de compétitivité et par un besoin croissant en nouvelles compétences dans les entreprises, la formation se trouve dans une situation peu

confortable. L'ingénierie des dispositifs de formation devient l'élément salvateur qui va permettre de faire face à cette réalité. Les institutions et organismes de formation ont bien pris conscience de l'importance de tenir compte de l'ingénierie de la formation. Les cursus de formations sont pensés en tenant compte des nouvelles exigences technologiques et surtout des besoins en formation. C'est d'ailleurs là que l'ingénierie des dispositifs occupe une place majeure, dans l'avenir du formateur classique aspirant à exercer son métier demain.

Les formateurs, à leur tour, sont en permanence mis à l'épreuve de leur culture multimédia et de leur maîtrise des outils de transmission, les plus au point dans l'exercice de leurs activités. L'ingénierie des dispositifs de formation est et sera au cœur de l'évolution des métiers en rapport avec l'ingénierie de la formation.

C'est pourquoi, nous avons porté le choix sur le concept d'ingénierie des dispositifs de formation, pour mieux saisir les enjeux relatifs aux différents secteurs d'activités qui sont concernés. Nous cherchons aussi à comprendre le rapport des formateurs aux dispositifs en question ; ce qui constitue une dimension non négligeable dans l'étude de la construction identitaire de ce groupe

### **III- PROBLÉMATIQUE**

Pour mieux expliciter notre problématique, nous essayerons de développer une réflexion critique afin de mieux comprendre les métiers dans le champ de la formation d'adulte, notamment, leur évolution et plus particulièrement le domaine de l'ingénieur pédagogique.

Devenir formateur d'adulte de nos jours nécessite que les acteurs soient préparés à une évolution continue en termes de savoirs à dispenser, de compétences dans la transmission des connaissances pédagogiques, de l'environnement de l'apprentissage et surtout du public cible. Les actions de formation traditionnelles en face à face sont progressivement entrain de diminuer pour laisser la place à des formations mixtes ou entièrement à distance.

De nos jours on constate que les métiers de la formation des adultes sont au cœur de l'actualité et sont en perpétuelle évolution, aussi bien au niveau des entreprises qu'au sein des institutions et organismes de formation.

Dans le monde en entreprise, de plus en plus de nouvelles compétences sont demandées pour viser toujours de plus hautes performances professionnelles. Les employés sont assez souvent

contraints de changer de métier au cours de leur vie active. De plus, dans nombre d'entreprises, les employeurs préfèrent procéder à des licenciements massifs, plus tôt que faire face à des chocs économiques. C'est ainsi que la formation continue est devenue l'ultime recours pour tous ces adultes opprimés par la peur de perdre leur emploi et de se retrouver ainsi au chômage. Chacun devait prendre son destin en main et se lancer dans une action de formation.

Aujourd'hui, le constat est que les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sont omniprésentes dans toutes nos activités et elles ne cessent de modifier de plus en plus nos modes de vie et de communication. Nous assistons donc à la naissance d'une nouvelle culture de communication qu'est la culture du numérique, du virtuel pour laquelle l'éducation doit préparer chaque individu à y vivre de façon harmonieuse. Pour ainsi dire, qu'avec l'évolution des nouvelles technologies, on ne peut plus parler d'ingénierie pédagogique sans mentionner les technologies d'information et de communication.

D'ailleurs, certains auteurs affirment que « ... le numérique a fortement contribué à transformer l'environnement, les outils, les acteurs et les métiers de la formation » (Blandin, 2011 ; Frayssines, 2012 ; Gil, 2003 ; Lescure & Frétigné, 2010). Cet impact fort des nouvelles technologies a aussi donné un coup de pouce non négligeable au développement de la formation à distance. L'ère de l'ingénierie pédagogique multimédia, prend son départ. De nouvelles technologies de pilotage, de médiatisation du savoir à transmettre s'imposent. Les métiers de l'ingénieur pédagogique doivent également tenir compte des différentes modalités d'apprentissage du côté des apprenants. Ils peuvent être des étudiants, des professionnels d'autres secteurs, ou encore de la formation professionnelle.

Il nous semble donc important de souligner que l'un des facteurs les plus importants dans le champ d'activités de l'ingénierie pédagogique est la formation continue. Celle-ci a complètement changé la donne dans ce secteur. La réforme de la formation professionnelle en 2014 a introduit de nouveaux critères dans le marché de la formation en France : la reconnaissance accordée à la formation à distance comme une modalité finançable ; l'introduction de certifications au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). De tels éléments auront pour conséquence d'accroître la concurrence, quant à l'offre de formation et de diriger la tendance vers le développement de nouvelles compétences, pour répondre aux besoins croissants du marché. Dès lors, les prestataires et les acteurs dans le domaine de l'ingénierie pédagogique doivent s'adapter aux nouvelles exigences du secteur.

Parmi les conséquences de cette réalité nouvelle, nous pouvons mentionner que le domaine de l'ingénierie de la formation est un secteur mouvant et que de nouveaux référentiels métiers voient le jour. Ces derniers proposent une pluralité de compétences qui s'apparentent toutes à l'ingénierie de la formation, afin de mieux cerner les nouveaux besoins et s'adapter à l'évolution des exigences dans le domaine. Aussi, les centres de formations se regroupent en réseau d'écoles ; les groupements scolaires, les chambres et écoles de commerce font des alliances, pour résister à la conjoncture de concurrence accrue du moment. Les universitaires de leur côté adoptent une stratégie de défense en créant des COMUE (Communautés d'Universités et Établissements), pour maintenir leur présence sur la scène internationale universitaire.

Cependant, nous avançons l'hypothèse selon laquelle, toutes ces transformations de parcours, pour nombre d'acteurs du milieu ne seront pas sans risque d'influencer leur perception de l'identité professionnelle.

Il serait alors difficile, voire, impossible de regrouper les formateurs d'adultes sous une seule et même bannière, eut égard au caractère hétérogène de leurs cursus et de leurs domaines d'intervention. L'ingénieur pédagogique se fond dans cette masse de professionnels dont on n'a pas une idée tout à fait précise des éléments distinctifs de leurs métiers. Nous rappelons que, le terme « ingénieur pédagogique » proprement dit n'existe pas dans la liste des référentiels métiers en Suisse. Mais toutefois, nous pensons que les tâches qui le composent sont bien présentes dans le domaine de la formation des adultes. C'est la raison pour laquelle nous avons orienté notre recherche, vers l'étude de l'évolution des métiers que mobilisent, l'ingénierie pédagogique et la construction de l'identité professionnelle des acteurs.

Malgré l'intensité de la crise, le contexte économique d'aujourd'hui est spécialement marqué par une avancée technologique considérable, d'où l'importance pour nous de mettre en évidence cette articulation qui existe de fait entre, d'une part les secteurs d'activité de la formation et d'autre part l'environnement où a lieu celle-ci.

Aujourd'hui plus qu'hier, les métiers de l'ingénieur pédagogique connaissent des enjeux économiques, politiques et stratégiques qui ne cessent d'augmenter. C'est d'ailleurs ce qui nous a poussé, à poser deux grandes questions faisant référence aux acteurs que mobilise ce

secteur d'activités. Ces dernières constitueront le fil conducteur de notre recherche, car elles délimitent et précisent l'étendue du sujet à traiter. (Dépelteau, 2013, p.110).

Q1- Quel est l'apport de l'activité de l'ingénieur pédagogique dans la construction de l'identité professionnelle ?

Q2- Comment définir l'identité professionnelle de l'ingénieur pédagogique à partir de l'activité ?

Répondre à ces deux grandes questions n'est pas si simple. C'est pourquoi, nous allons concentrer notre réflexion au-delà de l'aspect évolutif des métiers de l'ingénieur pédagogique. Nous allons surtout nous intéresser à la relation entre l'évolution des métiers que mobilisent l'ingénierie pédagogique et la construction de l'identité des personnes qui travaillent dans ce domaine si complexe.

Nous allons particulièrement nous référer à la littérature française et ce, pour deux raisons principales. Il y a un champ de production dans la recherche scientifique, assez conséquent dans le domaine de l'ingénierie pédagogique. Aussi, notre choix est motivé par le fait que les référentiels de bases que nous comptons utiliser dans le cadre de cette recherche, sont des référentiels métiers faits par des organismes français.

## **VI- QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES**

Dans cette partie, nous avons l'ambition de procéder à une analyse approfondie de la relation existante entre les professionnels du domaine des métiers de l'ingénierie pédagogique et leur processus de construction de l'identité professionnelle.

Nous partons de deux grandes questions que nous avons citées plus haut, pour en venir à d'autres sous questions encore plus proches de notre problématique de recherche :

Q1- Dans quelle mesure l'activité du formateur d'adultes correspond t- elle aux tâches de l'ingénierie pédagogique ?

- Est ce qu'il s'agit d'une fonction parallèle à l'activité du formateur ?
- Est ce qu'il s'agit d'une évolution de son activité actuelle ?



Q2- Quel est l'apport de l'activité de l'ingénieur pédagogique dans la construction de l'identité professionnelle ?

H 1- La multitude de tâches attribuées à l'ingénierie pédagogique, constitue un facteur d'ambiguïté à une identité professionnelle reconnue pour les travailleurs de ce secteur.

H 2- Le caractère évolutif des métiers de l'ingénierie pédagogique est un facteur déterminant dans la construction de l'identité professionnelle.

- L'évolution des métiers de l'ingénierie pédagogique a un impact fort sur la construction de l'identité professionnelle des personnes qui travaillent dans ce domaine.

## V- DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Toute recherche quel que soit le domaine auquel elle s'intéresse à l'obligation de reposer sur un choix épistémologique et méthodologique qui sous-tend et détermine sa démarche scientifique. En effet, selon Abric (1997) "le choix d'une méthode est bien entendu déterminé par des considérations empiriques, mais aussi de façon plus fondamentale, par le système théorique qui sous-tend et justifie la recherche".

Dans le cadre de ce présent chapitre, nous allons dans un premier temps expliciter et justifier notre posture épistémologique, puis dans un second moment nous allons discuter de la méthodologie adoptée pour la collecte de données recueillies. Enfin, nous allons parler de la méthode d'analyse des données.

La largeur de l'étendu du secteur de l'ingénierie pédagogique fait que nous avons opté pour conduire cette recherche avec une population spécifique. En effet, nous aurions pu étendre cette recherche à toute personne travaillant dans le domaine de la formation des adultes et qui a recours parfois ou presque toujours aux nouvelles technologies, dans l'exercice de son activité. Mais cela donnerait très probablement à notre recherche un champ beaucoup trop large et hétérogène, que nous ne pourrions traiter dans le cadre de ce travail. Le choix de conduire cette recherche avec des personnes appartenant à un groupe ciblé, nous semble beaucoup plus pertinent et plus réaliste. Notre corpus d'enquête est constitué de personnes ayant fait le Master ACREDITE : Analyse, Conception et Recherche dans le domaine de l'Ingénierie de Technologies en Éducation.

Il est important de mentionner que ladite formation n'est pas donnée par l'unité TECFA. C'est un programme qui est soutenu par l'Agence Universitaire de la Francophonie et TECFA est un partenaire de ce programme.

Toute la formation a été effectuée à distance, donc via les nouvelles technologies de formation et de communication. Ces personnes ont acquis lors de leur cursus de formation des connaissances et compétences requises pour l'exercice des métiers de l'ingénierie pédagogique. Nos participants sont aujourd'hui des professionnels dans le domaine et peuvent travailler dans les universités, les centres de formation, les entreprises, les organisations non gouvernementales ou dans d'autres institutions. Ils peuvent aussi être des indépendants. Cette diversité d'horizons professionnels, donc de champs d'activités et de cahier des charges, aura sans doute un impact majeur dans la suite des éléments qui seront développés dans cette recherche.

Cependant, par ce choix d'une population cible, nous espérons marquer un ancrage fort dans notre thématique de recherche, à savoir : l'évolution du métier d'ingénieur pédagogique et la construction de l'identité professionnelle. Le recueil des perceptions et représentations de ces professionnels, nous permettrait de mettre en évidence les dimensions principales que nous avons soulignées dans nos questions et hypothèses de recherche.

### **5.1- Une démarche compréhensive :**

Après avoir mené une réflexion approfondie sur la méthode scientifique la plus appropriée à notre thématique de recherche, nous avons porté notre choix sur la méthode compréhensive. Ce choix est surtout motivé par le type de données que notre recherche vise à collecter. Les questions de recherche que nous avons avancées plus haut, visent à étudier et à analyser la perception ou encore les représentations d'une population bien déterminée, à savoir des personnes qui s'activent dans le domaine des métiers de l'ingénierie pédagogique. En d'autres termes, nous cherchons à comprendre les perceptions sur les activités de l'ingénieur pédagogique et sur la relation existante entre ces métiers-là et la notion d'identité professionnelle chez les participants à notre recherche.

Selon Leutenegger et Saada-Roberts (2002), les méthodes compréhensives ont pour objectif d'étude principal, les phénomènes tels qu'ils se déroulent dans les situations de la vie

quotidienne. Selon les mêmes auteurs, les recherches compréhensives, visent le “comment” du déroulement et des transformations de phénomènes.

Pour reprendre les termes de Dépelteau (2013), nombre de recherches en sciences humaines recourent à cette démarche scientifique dite hypothético-déductive considérée actuellement et sans aucun doute comme “l’un des quasi paradigmes méthodologique en sciences humaines”. Selon ce même auteur, dans cette démarche, d’une part “les faits sont regroupés d’après l’hypothèse de la recherche, selon qu’ils la corroborent où la réfutent”. D’autre part, le chercheur a la possibilité d’utiliser nombre de méthodes de collectes de données, telles que : les interviews, l’observation, les récits de vie, le questionnaire, l’analyse statistiques, etc.

Selon Van Der Maren (1996, p 82), de façon générale, en matière de recherche scientifique, on peut distinguer trois types de matériaux : invoqués, provoqués et suscités ou d’interaction. Selon cet auteur, toute recherche fera au moins affaire avec un de ces types de matériaux. Nous rappelons ici que le terme “matériel”, qui est utilisé par l’auteur est aussi nommé autrement dans d’autres cas de figures. Ce terme et les appellations “production” et “donnée” sont considérés comme équivalents. L’auteur fait ici référence aux méthodes de collecte d’informations et aux types d’informations qui sont recueillies par le chercheur.

- *Les productions invoquées*

Il s’agit de données dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche, dans laquelle elles sont utilisées. Aussi, la nature de leur support et leur forme (format) est indépendante du chercheur. C’est à dire que ce dernier n’est pas impliqué dans leur constitution et n’a pas de contrôle dessus. C’est notamment, le cas des données d’archives, des documents historiques, des statistiques nationales ou encore des données obtenues à l’issue d’une autre recherche. Cependant, malgré le fait que ces données soient faites en dehors du contrôle du chercheur ou à l’extérieur de ladite recherche, le chercheur peut toujours s’interroger sur leur valeur et peut aussi limiter la portée des interprétations en fonction de la valeur qu’il accorde aux données. Toutefois, le chercheur doit tenir compte du format de ces données, dans la collecte de ses données. Il doit faire attention à ne retenir que les sources qui lui donnent des productions conformes à ses espérances.

- *Les données provoquées*

Quant à cette catégorie de données dites provoquées, il s'agit de productions faites par des appareillages et procédures spécifiquement construits ou choisis, afin de fournir des productions dont le format est défini à l'avance.

Dans le cas des données provoquées, c'est le chercheur qui impose le type et la forme des réponses aux sujets, ceux-ci devant choisir parmi la liste proposée, la réponse qui correspond au mieux à ce qu'ils pensent. Contrairement aux autres types de productions, le format des données provoquées est défini à l'avance par le chercheur. Il peut donc optimiser ses choix pour avoir un mode de traitement de données plus sophistiqué, pour produire des résultats sans ambiguïté. A titre d'exemple, nous citons le questionnaire. De fait, le chercheur doit préciser son choix de format en amont, avant la production des données, au moment de la construction de son outil de collecte de données. Il pourra ainsi optimiser l'analyse et l'interprétation des résultats de façon efficace.

Par conséquent, cette catégorie de données peut cacher des contraintes, notamment sur la question robustesse des données.

Comme le souligne Van Der Maren (1996), le sujet a dû contraindre sa pensée à se mouler au format proposé par le chercheur. Le sujet procède à des transformations et à des interprétations dans sa pensée pour entrer dans la forme prescrite par le chercheur. Le risque ici étant dû au fait que le chercheur lui, n'a en général aucune information sur le processus que le sujet a imposé à sa pensée, pour que celle-ci soit conforme au format de la recherche. Notamment, comment a-t-il pris les consignes de l'expérience ? Quelle signification a-t-il donné à l'éventail des réponses dans lequel il devait effectuer son choix ?

- *Les données suscitées*

Cette catégorie de données est également appelée "données d'interaction" (Maren, 1996, p 83). Ce sont des productions obtenues à l'issue d'une situation d'échange entre le chercheur et les sujets. Leur format dépend tant de l'un que des autres. C'est notamment le cas de l'entrevue semi-dirigée ou l'entrevue clinique. Le chercheur a bien des questions à poser aux sujets, mais ce qu'il ne sait pas à l'avance, c'est le contenu et la forme des réponses qu'il aura. Dès lors, le chercheur ne peut prévoir ni l'ordre des questions dont il dispose, ni la liste de questions supplémentaires qu'il devra poser.

Dans ce type de données, le chercheur peut toujours profiter de la souplesse de l'entrevue pour vérifier la signification attribuée par le sujet à sa question. Ainsi, il peut aussi valider auprès de ce dernier la compréhension qu'il a de sa réponse.

Toutefois, malgré ces avantages que le chercheur a avec les données suscitées, quelques dangers peuvent le guetter. Il peut notamment, tomber dans le piège du sujet, si ce dernier ne veut pas parler de ses tabous par exemple. Aussi, lors des échanges entre le chercheur et le sujet, le premier peut sans se rendre compte suggérer des réponses au sujet, qui confirment ses espérances. En définitive, avec ce type de données, le format est librement accordé au sujet, afin que ses réponses soient personnelles. Ce qui peut tout de même exposer le chercheur devant un casse-tête. Il doit traduire la pensée particulière du sujet afin d'en produire des données traitables.

Dans le cadre de cette présente recherche, nous avons opté pour le questionnaire comme méthode de recueil des données auprès de notre population cible. Ce choix est surtout motivé par le fait qu'il permet de toucher un plus grand nombre de gens et de manière plus rapide. Aussi, par le fait que le questionnaire en tant que matériel nous permet d'avoir plus ou moins un petit contrôle sur l'orientation de nos données visées, car il est fait par nos soins. Nous avons privilégié cette méthode aux autres, telles que l'observation ou l'entretien, qui nous donneraient des données de type différent et nécessiteraient plus de temps de travail. Notamment la retranscription des entretiens, le codage et l'interprétation de certaines situations observées.

Pour paraphraser De Ketele (2015, p 11), nous soutiendrons l'idée que dans toute recherche scientifique, une fois que le type d'informations à recueillir est bien déterminé par le chercheur, ce dernier doit élaborer une "stratégie" pour accéder à ces données. Selon le même auteur, il existe nombre de méthodes pour ce faire. Il en a énuméré quatre :

- La pratique d'interviews
- L'observation
- Le recours à des questionnaires
- L'étude de documents

Dans le cadre de cette présente partie du travail, nous n'allons pas présenter en détail chacune de ces méthodes. Nous les avons évoqués à un titre illustratif.

Toutefois, il importe de retenir que chacune de ces méthodes comporte des avantages, mais aussi des contraintes à tenir en compte pour qu'elle puisse se montrer efficace dans une quelconque recherche. Nous nous limiterons au choix du questionnaire comme principale méthode de recueil de l'information.

## **5.2. Le Questionnaire :**

Selon que le questionnaire est utilisé dans le cadre d'évaluation de performances de personnes, dans le cadre de l'évaluation d'un fonctionnement, d'un système, d'une recherche descriptive ou expérimentale, cet outil prendra deux sens différents. (De Ketele, 2015) :

- Le questionnaire de contrôle de connaissances
- Le questionnaire d'enquête

Dans le premier cas de figure, la cible principale reste l'individu et dans le second, une population déterminée.

### ***Le questionnaire de contrôle de connaissances :***

Comme le souligne De Ketele (2015) ce type de questionnaire, le contrôle est caractérisé, soit par une activité demandée, soit par un contenu sur lequel s'exerce cette activité.

Pour ce qui concerne cette recherche, nous avons plutôt porté notre choix sur le questionnaire d'enquête, étant donné que notre recherche s'adresse à une population bien définie, en l'occurrence les participants du programme ACREDITE, qui sont répartis un peu partout dans le monde. Cet outil nous a donc permis de conduire notre collecte de données à distance.

### ***Le questionnaire d'enquête :***

L'enquête peut désigner une prospection sur un objet, un événement ou un sujet précis (enquête policière, enquête fiscale, etc.). Nous entendrons le terme "enquête", au même sens que De Ketele (2015), à savoir comme une étude d'un thème précis auprès d'une population dont on détermine un échantillon afin de préciser certains paramètres.

Comme toutes les autres méthodes de recueil de données, plusieurs difficultés sont liées à l'emploi d'un questionnaire.

Plusieurs auteurs ont souligné les contraintes auxquelles le chercheur doit faire attention, en cas de recours au questionnaire comme outil de collecte d'informations.

Nous en citerons Javeau (1978), cité par De Ketele (2015), qui dit que : « ...le chercheur ne doit pas se laisser obnubiler par l'impression de vérité immanente que lui conférerait la représentativité statistique prouvée des échantillons consultés ».

Selon Ghi-Glione (1987), cité par le même auteur, « pour construire un questionnaire, il faut évidemment savoir ce que l'on cherche, s'assurer que les questions ont un sens, que tous les aspects de la question soient abordés... ».

En définitive, nous partageons l'idée de De Ketele (2015), selon laquelle, le bon usage d'un questionnaire d'enquête sera essentiellement fonction de :

- La présence et de la pertinence d'objectifs et d'hypothèses préalables
- La validité des questions posées
- La fiabilité des résultats récoltés

### **5.3 - Qualtrics :**

Pour recueillir les informations indispensables, nous avons fait recours au logiciel "Qualtrics", qui est un outil de recueil de données en ligne. Ce logiciel nous offre un environnement très riche en options de présentation et de configuration du format de nos questions, ainsi que les réponses que nous attendons. Nous avons pu configurer nos options de réponses en fonction des dimensions que nous cherchons à mettre en avant dans notre recherche. Le logiciel nous permet également de tester notre enquête avant son lancement.

Une fois le questionnaire terminé, Qualtrics nous permet de diffuser notre questionnaire via un lien anonyme à tous les membres de notre population cible. Enfin, Qualtrics offre la possibilité d'extraire les données du questionnaire sous différents formats selon le mode de traitement que l'on souhaite mettre en application. Qualtrics est un logiciel très intéressant et surtout très intuitif.

La participation se fait de manière volontaire, bénévole et ne présente aucun risque ou inconvénient. Les données récoltées seront traitées de façon totalement anonyme et seront utilisées conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participants humains, en application du *Code d'éthique concernant la recherche au sein de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* et des *directives relatives à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique et à la procédure à suivre en cas de manquement à l'intégrité* de l'Université de Genève.

Par le remplissage et l'envoi dudit questionnaire, les participants doivent confirmer leur accord pour participer à la recherche sur la thématique du « Métier de l'ingénieur pédagogique ».

En ce qui concerne les questions, nous avons dans un premier temps constitué une grille d'analyse, grâce à laquelle, nous avons fait l'inventaire de chaque question par rapport à nos hypothèses et questions de recherche. Ce travail de va et vient nous a poussé à faire nombre de modifications, notamment, des termes et libellés de certaines questions, dont le but est de s'assurer que chaque question informe une dimension de notre recherche. Cela nous a également permis d'en supprimer et de remplacer certaines questions par d'autres, qui nous paraissaient plus parlantes par rapport à nos interrogations.

En ce qui concerne la grille d'analyse, nous avons fait recours au référentiel métier REFERENS III (Référentiel des Emplois-types de la recherche et de l'enseignement supérieure), plus précisément à la grille n°F2D57 qui est dédiée à l'ingénieur pour l'enseignement numérique (voir annexes). Nous avons également consulté une grille de référentiel métier faite par le Réseau National des Universités préparant aux Métiers de la Formation (RUMEF) et le Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME) sur le métier d'ingénieur pédagogique. C'est à la lumière celles-ci que nous avons créé notre grille d'analyse des questions de notre enquête, que nous mettons dans les annexes.

#### **5.4 - L'analyse de contenu :**

Pour exploiter les données recueillies dans cette recherche, nous avons porté notre choix sur l'analyse de contenu.

« C'est une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue de mieux



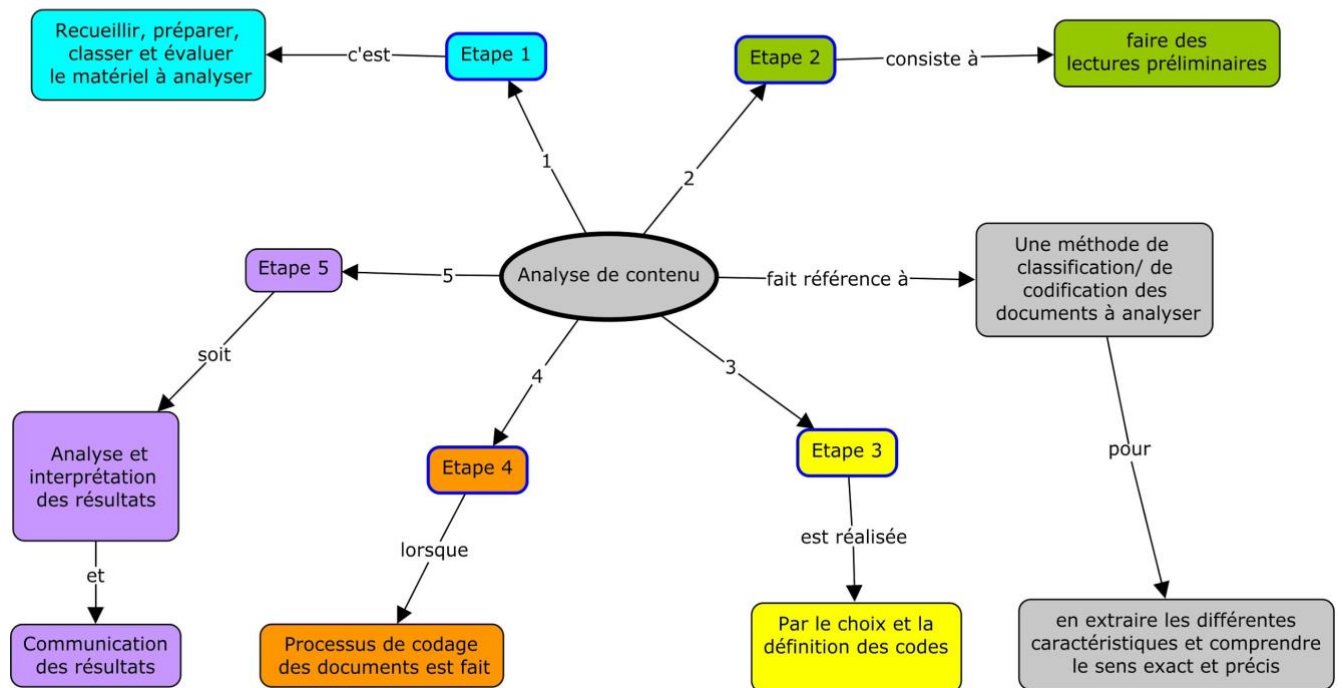
comprendre le sens exact et précis ». (L'écuyer in Dépelteau (2003, p.295). En d'autres termes, l'analyse de contenu est une technique de codage ou de classification visant à découvrir d'une manière rigoureuse et objective la signification d'un message. Elle est une observation indirecte dans la mesure où, contrairement à la méthode expérimentale où le chercheur fait directement ses observations dans un laboratoire, une analyse de contenu permet au chercheur de faire ses recherches d'une manière indirecte, au moyen de documents.

Cette méthode nous offre une liberté d'interpréter les documents tout en gardant notre sens critique et notre objectivité car il y a des risques. Comme le souligne Dépelteau : « le chercheur peut être amené à prendre la réalité pour ce qui peut être annulé ou atténué si le chercheur demeure toujours conscient qu'il analyse une représentation subjective d'une réalité et non la réalité elle-même ». (Dépelteau, 2003, p.313). Nous devons nous méfier de nos propres préjugés qui peuvent influencer notre interprétation des documents. Pour l'auteur, il est recommandé de bien situer les discours soumis à l'analyse tout en recourant à des critiques externes de sincérité et d'exactitude en se posant souvent les questions suivantes : Qui parle ? Pourquoi disent-ils cela ? Quels sont les intérêts ? En tenant compte de ces questions poursuit l'auteur, en se livrant à une critique de sincérité et d'exactitude des documents, on risque moins de prendre des « vessies pour des lanternes ».

Ainsi, comme le souligne Van Der Maren (1996, p.5) : « Le premier but de la recherche scientifique est la mise en doute, la critique, la contestation du sens commun, du bon sens, des théories et des manières de penser prônées par la majorité ou par les autorités ».

Dans le cadre de cette présente recherche, nous étudions les perceptions, les représentations d'une population bien définie, à savoir les acteurs des métiers de l'ingénierie pédagogique. Nous cherchons à analyser les évolutions liées aux activités de ce secteur, ainsi que leur impact sur la question de l'identité professionnelle. Dès lors, l'analyse de contenu nous a paru la méthode la plus adaptée pour analyser les données recueillies de notre questionnaire.

L'écuyer dans Dépelteau (2003, p.301), précise qu'une analyse de contenu se réalise en cinq principales étapes que nous allons présenter sous forme de carte conceptuelle.



#### 5.4.1: Recueillir, préparer, classer et évaluer le matériel à analyser

Cette étape du travail a consisté à récolter les données de la plateforme Qualtrics et à procéder au nettoyage du fichier, étant donné que lors de la phase test du questionnaire, les tentatives de réponses figuraient dans le fichier final.

Après cette étape, nous avons obtenu 39 réponses à nos questions. Nous avons procédé à la classification des réponses de nos participants, en les triant par année de validation de la formation. Ce travail nous servira pour la phase d'analyse des données.

Cette étape de tri et de classification des réponses de nos informateurs, nous permettra de mettre en évidence les éléments essentiels qui ressortent de chaque réponse et aussi, de pouvoir les analyser à la lumière des dimensions principales de cette recherche.

#### 5.4.2: Lectures préliminaires

Cette partie consiste dans un premier temps à prendre connaissance du matériel récolté. Il s'agit de faire la lecture des données à plusieurs reprises avant de procéder à leur analyse. Il s'agit d'une étape essentielle, car comme le dit L'écuyer cité par Dépelteau (2003), "c'est une

première familiarisation avec le matériel, une sorte de “pré-analyse” pour en dégager une idée du “sens général”, certaines “idées forces” permettant d’orienter l’ensemble de l’analyse subséquente pour atteindre les objectifs visés.”

Ainsi, nous avons lu et relu les réponses de chaque participant afin de prendre connaissance du contenu et de déceler les passages les plus parlants, en lien avec les différentes dimensions et les indicateurs que nous avons dégagé. Cet exercice nous permettra de poser les premiers jalons pour dégager des pistes de réflexion sur les questions et hypothèses de recherche.

### **5.4.3: Choix et définition des codes**

Dans cette partie, notre travail consistera à définir des unités de sens ou des codes que nous allons extraire du va et vient des réponses de chaque participant à notre enquête. Il s’agit d’une étape essentielle car comme le dit Dépelteau (2003) “ un code est un symbole appliqué à un groupe de mots permettant d’identifier, de rassembler, de classer les différentes informations obtenues, par l’interview, l’observation ou tout autre moyen”.

Le but de cet exercice étant de faire sortir du matériel à disposition des éléments, ceci qui nous permettra d’atteindre les objectifs visés par la recherche.

C’est ainsi que nous avons procédé à la phase d’opérationnalisation de nos questions et hypothèses de recherche, pour dégager des dimensions et des indicateurs qui nous faciliteront la partie analyse des données.

Ci-dessous, le tableau qui présente les dimensions, les codes et les indicateurs que nous avons retenus.

<i>Dimensions</i>	<i>Codes</i>	<i>Indicateurs</i>
Construction identité professionnelle	CIP	Activités ingénieur pédagogique
Ingénierie pédagogique	IP	Tâches
Évolution du métier	EM	Formation, tâches compétences nouvelles

**Tableau 1 : Dimensions, codes et indicateurs**

- **Dimension 1 : Construction de l'identité professionnelle**

C'est une dimension majeure dans notre travail, car faisant partie de notre première question de recherche. Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, nous pensons que le groupe des formateurs d'adultes est de nos jours plus que jamais caractérisé par une grande hétérogénéité de parcours et de profils qui ne saurait laisser place à la construction d'une identité professionnelle facilement reconnue. Par cette dimension, nous chercherons à comprendre les représentations de nos participants, en ce qui concerne l'identité professionnelle. Elle nous permettra de savoir si ces derniers se sentent comme étant ingénieur pédagogique eu égard à leurs activités ou pas. Aussi, cette dimension nous permettra d'avoir une idée de l'impact que la multitude des tâches du formateur d'adultes, sur la construction de l'identité professionnelle.

- **Dimension 2 : Ingénierie pédagogique**

Nous avons souligné cette dimension afin d'en savoir plus sur l'activité réelle de nos participants. Nous savons bien qu'ils ont tous suivi la formation ACREDITE, qui les a préparés à exercer dans le domaine des métiers de l'ingénierie pédagogique. Mais ce que nous savons moins, c'est ce qu'ils font réellement sur le terrain. Par ce choix nous tâcherons de faire en sorte de préciser ce qu'est le vrai rôle de l'ingénieur pédagogique. En d'autres termes, nous préciserons ce qui est communément admis par le référentiel métier (REFERENS III), que nous avons consulté, comme étant l'activité de l'ingénieur pédagogique.

C'est une dimension qui permet de faire l'inventaire des différentes tâches exercées par nos participants sur le terrain. Elle nous sera très utile pour évaluer la perception de nos participants de l'identité professionnelle. Enfin, cette dimension nous permettra de répondre à notre question n°2, à savoir : *Dans quelle mesure l'activité du formateur d'adultes correspond-elle aux tâches de l'ingénierie pédagogique ?*

Notre matériel étant composé de réponses diverses, faisant référence à un public très hétérogène et à des milieux professionnels variés, la notion de l'activité réelle occupera une place centrale dans cette recherche.

- **Dimension 3 : Évolution du métier**

Cette dimension nous permettra de revenir sur les tâches réellement effectuées par nos participants sur le terrain. Cet exercice nous aidera à analyser l'évolution éventuelle du métier qu'ils font. Nous allons pouvoir savoir si nos participants se limitent essentiellement aux tâches de l'ingénierie pédagogique, s'ils font appel à d'autres compétences nouvelles, en s'adonnant à des formations régulièrement afin de se mettre à jour, ou encore s'ils sont en

cours d'une phase d'évolution de leur activité actuelle. Grâce à l'analyse de cette dimension, nous allons confirmer ou infirmer notre hypothèse du caractère évolutif du métier d'ingénieur pédagogique.

#### ***5.4.4: Processus de codage des documents***

Dans cette partie, nous avons procédé à l'attribution de codes à chacune des dimensions principales de notre recherche. Nous sommes revenus sur les réponses de nos participants, pour en extraire tous les énoncés pertinents qui sont en lien avec les unités de sens que nous avons souligné. Dans un premier temps, nous avons attribué à chaque réponse un code faisant référence à l'année de validation de la formation ACREDITE. Cette phase va nous être précieuse dans l'analyse de contenu, car elle nous permettra de classer les différentes réponses de nos informateurs. Grâce au processus de codage et de classification des documents, nous allons tenter de découvrir la signification du message que contient chaque réponse. Enfin, nous pourrions mener une libre interprétation des données tout en restant critique et objectif.

#### ***5.4.5: Analyse et interprétation des résultats***

Pour ce qui concerne le traitement des données recueillies, il nous semble important de préciser que celles-ci sont constituées de deux catégories. Nous avons des données quantitatives et qualitatives. Nous adopterons ainsi une méthode d'analyse mixte, pour extraire les unités de sens qui seront en lien avec nos dimensions respectives. Toutefois, nous gardons présent à l'esprit que notre propre subjectivité peut être une cause d'introduction de biais dans notre interprétation des résultats.

## **VI.- Procédure d'analyse des résultats**

Cette partie du travail sera consacrée à faire une brève présentation des résultats d'enquête. Ce faisant, nous avons recouru au logiciel d'analyse statistique SPSS pour étudier les résultats du questionnaire et réaliser des tableaux et graphiques.

Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, notre questionnaire a été publié sur une base de données constituée d'environ 500 personnes, ayant toutes suivies la formation ACREDITE.

## ***6.1 Interprétation des résultats***

Les résultats ont montré que 40 participants ont répondu à notre enquête. Sur ce groupe, nous avons constaté que seuls 36 participants ont effectivement répondu à toutes nos questions contrairement aux quatre autres participants.

Nous allons ci-dessous analyser plus en détails toutes les réponses de notre questionnaire. Nous rappelons aussi, que nous faisons référence à des tableaux et graphiques qui sont sur la liste des pièces mises en annexes du présent mémoire.

### **Question 1 : En quelle année avez-vous validé votre formation ACREDITÉ ?**

Comme le montre le tableau n°1 et l'illustration graphique n°1 dans les annexes, la majeure partie de répondants, en l'occurrence 24 ont terminé leur formation entre 2015 et 2017. Pour la période située entre 2004 et 2008, on peut noter qu'un participant par année a terminé sa formation. Deux répondants ont finalisé leur formation en 2009, quatre en 2011, et quatre autres entre 2011 et 2012. Aussi, nous précisons qu'il y a seulement une personne, qui n'a pas pu valider sa formation et qui a pourtant répondu à nos questions.

### **Question 2 : Quels sont vos domaines d'intervention dans l'exercice de votre activité professionnelle ? Veuillez répondre en fonction du taux d'occupation.**

Comme nous pouvons le constater sur la distribution graphique et le tableau n°2, les domaines d'intervention dans l'exercice de l'activité professionnelle des répondants à notre enquête qui ressortent le plus sont : la conception (**32** personnes), l'enseignement (**32** personnes) et l'évaluation (**30** personnes). Nous pouvons aussi souligner une pratique non négligeable de l'implémentation avec **23** participants et **18** répondants pour le développement.

### **Question 3 : Pouvez-vous donner une brève description de la fonction principale que vous exercez ?**

Pour cette question ouverte, nous avons voulu donner l'entière liberté aux participants de notre questionnaire afin de donner leur avis. Étant donné qu'il est plus difficile d'analyser les questions ouvertes, nous avons créé un nuage de mots ci-dessous pour mettre en évidence les mots les plus redondants dans leurs réponses. Comme nous pouvons le constater, nos participants ont été nombreux à utiliser les mots comme : formation, formateurs, coordonner, dispositif, gestion, organisation, évaluation, fonction, learning et modules. Nous pouvons en déduire qu'ils ont tous une fonction qui est liée à la formation.



*Nuage de mots : Fonction principale*

**Question 4 : Dans quel type d'établissement exercez-vous votre activité professionnelle ? Veuillez répondre par ordre d'importance.**

Pour ce qui est des résultats présentés sur les graphique et tableau n°3, la plus importante concentration de nos effectifs est répartie entre : les institutions publiques, les universités et les centres de formations. Soient **29**, **25** et **24** personnes respectivement. Nous constatons également que 11 personnes, interviennent le plus souvent dans les ONG. Enfin pour les options (entreprises et indépendant) nous avons 9 personnes chacune.

**Question 5 : Quelles sont les compétences que vous mettez en œuvre dans votre métier actuel ? Veuillez répondre par ordre d'importance.**

Pour ce qui concerne la distribution des compétences mobilisées, les résultats ont montré que préparation de contenus pédagogique, la conception de dispositif et la médiatisation des ressources, constituent les tâches les plus présentes dans la pratique de nos participants. Toutefois, (**23**) personnes ont affirmé intervenir le plus souvent en tant qu'enseignant ou tuteur. Quant à la gestion, l'intervention sur les aspects techniques et l'évaluation des dispositifs, (**18**), (**14**) et (**15**) personnes ont respectivement répondu mettre en œuvre ces compétences dans leur métier actuel.

**Question 6 : Est-ce qu'il vous arrive de concevoir entièrement ou en partie un dispositif de formation à distance ?**

Pour ce qui est des résultats sur l'activité conception, nous avons une distribution assez édifiante sur la forte présence de cette pratique (la conception de dispositifs de formation) dans l'activité de nos participants. Nous avons entre les trois premiers choix (souvent, parfois et très souvent) un effectif de **(26)** personnes au total.

**Question 7 : Vous arrive-t-il de développer ou de mettre en œuvre un dispositif de formation à distance ?**

L'activité développement quant à elle, présente des résultats tout aussi frappants que la conception de dispositifs. Nous pouvons souligner que la majeure partie de nos informateurs, touchent au développement dans leur activité professionnelle. C'est une activité qui se retrouverait au cœur de leur métier.

**Question 8 : Vous arrive- t- il de reprendre un dispositif de formation déjà fait et de l'adapter à votre formation ?**

Quant aux résultats relatifs au recours à des dispositifs conçus par d'autres personnes, nous pouvons constater sur la base de notre distribution, qu'il s'agit d'une pratique qui arrive parfois, mais qui montre des résultats très modestes. Seulement trois personnes affirment le faire "très souvent".

**Question 9 : Vous arrive- t- il de mettre en œuvre ou d'assurer l'animation de scénarios pédagogique ?**

Pour ce qui est de notre question n°9, elle est à deux entrées. Le participant précise son choix pour chacune d'elles. Quant à la distribution graphique des résultats, concernant l'animation de scénario conçu par eux-mêmes, nous soulignerons que **(11)** personnes ont affirmé le faire « **Très souvent** ». Nous avons huit qui le font « **souvent** » et huit autres qui ne le font « **jamais** ».

En outre, en ce qui concerne l'animation de scénario conçue par les autres, les résultats montrent une nette différence. Sept personnes affirment le faire « **souvent** » et seulement six le font « **très souvent** ». Ce qui nous montre une bonne tendance à préférer les scénarios qu'ils ont conçu eux-mêmes.

**Question 10 : D'après vous quels sont les termes qui conviennent le mieux à votre statut ? Veuillez répondre par ordre d'importance.**



Comme le montrent nos résultats, les termes qui ressortent sont les suivants : ingénieur pédagogique, facilitateur d'apprentissage, enseignant et animateur, en l'occurrence (30, 29, 26) et (24) personnes respectivement.

Toutefois, nous avons aussi un nombre assez intéressant parmi eux qui sont répartis entre (designer pédagogique, conseiller pédagogique, professeur et technicien), soient (21, 20, 18 et 12) personnes respectivement. Cette question nous sera précieuse pour l'analyse de la dimension construction de l'identité.

**Question 11 : Vous arrive-t-il de piloter ou de concevoir un plan d'accompagnement des apprenants à distance ?**

Sur les (36) personnes ayant répondu à notre question, nous avons neuf qui ont affirmé le faire très souvent, huit participants le font parfois et sept souvent. C'est donc une activité bien présente dans l'exercice de leur métier.

**Question 12 : Pensez-vous que votre activité correspond aux fonctions du cahier des charges de l'ingénieur pédagogique ?**

Quant à notre question n°12, elle consiste à recueillir le point de vue de nos participants sur la relation entre leurs tâches et les fonctions du cahier des charges de l'ingénieur pédagogique. Leurs réponses nous ont donné des résultats assez intéressants. (14) personnes affirment que leur activité est « **assez conforme** » et (9) autres ont répondu « **moyennement** ». Ce qui nous a le plus marqué pour cette question c'est que seulement 3 personnes sont persuadées que leur activité est entièrement conforme au cahier des charges de l'ingénieur pédagogique.

**Question 13 : Vous arrive-t-il de faire appel à un référentiel métier pour la conception de dispositifs de formation ?**

Dans la question n°13, nous avons interrogé nos informateurs sur leur utilisation de référentiel métier dans leur pratique professionnelle. Comme nous le montre le graphique 13, le recours à un référentiel n'est pas une chose inconnue de nos participants. Nous avons (11) personnes qui le font parfois, quant aux neuf autres elles le font souvent dans l'exercice de leur activité.

**Question 14 : Avez-vous l'impression de faire toutes les fonctions du métier de l'ingénieur pédagogique ?**

De manière analogue à la question n°12, nous avons recueilli l'impression de nos participants sur leur activité et le métier de l'ingénieur pédagogique. Nous avons obtenu la distribution suivante : (13) personnes ont répondu « **largement** » ; (10) « **moyennement** » contre (11) qui

ont répondu « **Pas du tout** ». C'est ce dernier chiffre qui nous a particulièrement marqué, car il semble poser une certaine contradiction avec les résultats précédents.

**Question 15 : Êtes-vous d'accord avec l'énoncé suivant : “ pour un formateur il est indispensable de se former aux méthodes et outils du e-learning pour exercer son métier dans l'avenir”.**

La grande majorité de nos participants sont entièrement d'accord que l'avenir du formateur d'adulte de nos jours, repose indispensablement sur sa volonté d'aller se former sur les outils et méthodes du e-learning. Nous avons (21) personnes « **entièrement d'accord** » et (8) autres « **Plutôt d'accord** ». Ce qui est assez représentatif pour nous.

**Question 16 : Vous arrive-t-il de suivre des formations supplémentaires pour mettre vos compétences à jour ?**

Pour ce qui est de notre question n°16, nous avons (22) personnes qui affirment entreprendre des actions de formations supplémentaires « **chaque année** » et (7) autres se forment « **chaque semaine** ». Ce qui constitue pour nous une confirmation de la présence constante de formations supplémentaires dans l'activité.

**Question 17 : Combien de temps passez-vous pour vous tenir à jour les évolutions dans le domaine des technologies éducatives ?**

La distribution du temps de formation par semaine, va tout à fait dans le sens de ce qui est sur le tableau précédent. Nous avons (13) personnes qui ont affirmé passer « **plus de 3h/semaine** » à se former et (11) autres, qui elles passent « **1 à 2h par semaine** » de formation. Ce qui est énorme en temps de formation, pour une personne qui active.

### **Quelques Corrélations :**

Étant donné que nous avons des données nominatives dans nos résultats, nous avons procédé à des calculs de Chi-carrés pour mieux explorer les relations entre certaines de nos variables.

D'abord, nous avons exposé les résultats significatifs entre les compétences mobilisées par nos participants et leur perception de leur statut professionnel. Ces résultats nous permettent de discuter la dimension de la construction de l'identité professionnelle.

### **Tableau croisé 1 :**

## Crosstab

Count

		Q5_comp							Total
		Prép_contenu	Conc_disp	Gér_asp_tech	Eval_disp	Inter_asp_tech	Média_ressces	Inter_ens_tut	
Q10_term_id	Enseigt	25	0	0	0	0	0	0	25
	Prof	0	15	0	0	0	0	0	15
	Ing péd	0	0	17	0	0	0	0	17
	Consei péd	0	0	0	11	0	0	0	11
	Techn	0	0	0	0	11	0	0	11
	Animtr	0	0	0	0	0	17	0	17
	Design péd	0	0	0	0	0	0	15	15
Total		25	15	17	11	11	17	15	111

Tableau croisé : Question 10 et 5

Chi-carré :

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	666.000 <sup>a</sup>	36	.000
Likelihood Ratio	423.923	36	.000
Linear-by-Linear Association	110.000	1	.000
N of Valid Cases	111		

a. 48 cells (98.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.09.

En suite dans une deuxième série de données, nous avons noté des résultats de la relation entre l'environnement professionnel et le terme du statut professionnel que nos participants ont choisi pour se définir. Là aussi, nous avons bien des éléments pour notre discussion de leur perception de l'identité professionnelle.

Tableau croisé 2 :

## Crosstab

Count

		Q4_état						Total
		Univ	Centres form	Entpse	Inst pub	Indépdt	ONG	
Q10_term_id	Enseigt	19	0	0	0	0	0	19
	Prof	0	14	0	0	0	0	14
	Ing péd	0	0	8	0	0	0	8
	Consei péd	0	0	0	18	0	0	18
	Techn	0	0	0	0	4	0	4
	Animtr	0	0	0	0	0	10	10
Total		19	14	8	18	4	10	73

Tableau croisé : Question 10 et 4

Chi-carré :

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	365.000 <sup>a</sup>	25	.000
Likelihood Ratio	246.158	25	.000
Linear-by-Linear Association	72.000	1	.000
N of Valid Cases	73		

a. 36 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .22.

## 6.2 - Analyse des résultats et discussion :

Dans cette partie nous allons dans un premier temps tenter de donner réponses à nos questions de recherches, nous terminerons les discussions des données en confirmant ou en infirmant nos hypothèses avancées plus haut.

Ce faisant, nous allons extraire de nos données recueillies à la suite de notre questionnaire d'enquête, afin de faire des liens avec nos interrogations et argumenter notre position en tant que chercheur. En effet, nous pouvons dire que les résultats de notre recherche nous ont pour la plupart donné réponse à nos questionnements.

**En ce qui concerne la première question :** *Dans quelle mesure l'activité du formateur d'adultes correspond t- elle aux tâches de l'ingénierie pédagogique ?*

Cette question a pour principal objectif de mettre d'abord la lumière sur la dimension "ingénierie pédagogique". En d'autres termes elle nous permet de préciser ce qui constitue en réalité une activité dite de l'ingénieur pédagogique de ce qui ne l'est pas. Après cette première étape, nous investiguons la dimension de "l'identité professionnelle" en recueillant les représentations de nos informateurs sur le sujet.

En réalité, les données récoltées ont révélé que la majeure partie de nos participants effectue bien des tâches de l'ingénierie pédagogique. Nous mentionnerons à titre illustratif les résultats déjà cités plus haut à la question n°2. Nous avons obtenu des scores très révélateurs. Notamment en ce qui concerne les activités suivantes : la **conception (32)**, le **développement (18)**, l'**implémentation (23)** et l'**évaluation (30)**, qui ne sont que bien rattachés au domaine de l'ingénierie pédagogique.

Dès lors, en nous basant sur nos référentiels métiers, nous pouvons utiliser ces tâches précitées à l'exception de l'évaluation (qui relève plus du travail de l'enseignant), comme marque distinctive de ce qui relève du domaine de l'ingénierie pédagogique. Nous rappelons aussi que nos participants ont tous suivi la formation ACREDITE qui est censée les préparer à l'exercice de métiers relatifs à l'usage des nouvelles technologies dans le cadre de la formation de l'adulte. Les données recueillies auprès de nos informateurs, nous ont ainsi montré une forte présence de tâches qui font partie entière de la sphère de l'ingénierie pédagogique.

En outre, les résultats concernant leur représentation du statut professionnel, nous ont aussi montré un autre aspect très intéressant. Nous avons délibérément commencé par recueillir une description détaillée des tâches réellement effectuées par nos participants, avant de prendre leur point de vue sur le terme choisi pour définir leur statut professionnel. Par ce choix nous avons voulu avoir une vision claire du rapport éventuel entre leurs activités et leur perception de ce qu'ils sont. Nous avons été particulièrement sensible aux résultats de la question n°10, qui reflètent le point de vue des participants sur leur propre identité. Si l'on se réfère aux résultats de la question n°2 qui nous témoignent une forte présence des tâches de l'ingénierie, on s'attend logiquement à voir une répercussion directe sur leur conception de leur identité, à savoir "**ingénieur pédagogique**". Mais à notre grande surprise, il y a eu des effectifs non négligeables pour le choix des termes suivants : **animateur (24)**, **enseignant (26)** et **facilitateur d'apprentissage (29)**. Cette distribution a stimulé notre curiosité de savoir ce qui pourrait en être la cause. Nous avons ainsi procédé à deux séries de calculs de corrélations avec le Chi-carré. Nous nous sommes d'abord intéressés à la relation entre les compétences qu'ils mobilisent dans l'exercice du métier et leur perception du statut professionnel. Ensuite nous avons analysé le milieu professionnel et la perception de l'identité.

Pour ce qui est de la première série, il y a une parfaite correspondance entre le type d'activité qu'ils effectuent ("**préparer les contenus pédagogiques**", "**gérer les aspects technique**" et "**intervenir sur les aspects techniques**") et le terme qu'ils ont choisi pour s'identifier. Dès lors, nous en déduisons que le choix du terme pour l'identité pourrait être étroitement lié à l'activité qu'ils exercent.

De façon analogue à la première série de corrélations, nous avons obtenu d'autres résultats significatifs dans la relation (milieu professionnel et perception de l'identité).

Nous avons souligné des résultats qui sont assez parlants, notamment pour les **“professeurs”**, les **“conseillers pédagogiques”**, les **“animateurs”** et les **“enseignants”**. Les trois premiers exercent leur métier dans les institutions publiques en général. Nous pensons que ces corrélations sont bien sensées, car lorsqu'on parle des institutions publiques, nous parlons aussi des universités, des centres de formations, des écoles de métiers et de toute structure de formation publique. Quant aux enseignants, leurs résultats nous ont montrés qu'ils travaillent comme indépendant en général. Cela dit, nous précisons ici qu'il ne s'agit que du cas de nos participants, il ne s'agit pas d'une règle générale. Un enseignant peut tout à fait s'identifier à une institution publique comme milieu professionnel.

Toutefois, nous aimerions rebondir sur un constat relevé sur les données que nous avons recueillies. Nous n'avons pas obtenu de résultats significatifs quant au choix du terme **“d'ingénieur pédagogique”**, comme terme d'identification et nous pensons que cette absence de résultats, pourrait être assez intéressante pour notre recherche. Nous pensons qu'il est plus simple pour un professeur, un enseignant ou encore un technicien de s'identifier comme tel, eu égard à la tâche qu'il fait. Soit il prépare les contenus pédagogiques, soit il s'occupe des aspects techniques du dispositif. Une tâche qui peut être moins simple pour l'ingénieur pédagogique, surtout si ce dernier doit faire face à plusieurs tâches à la fois dans l'exercice de son métier. Ce qui nous permet de discuter notre deuxième hypothèse, à savoir :

**H1-** *La multitude de tâches attribuées à l'ingénierie pédagogique, constitue un facteur d'ambiguïté à une identité professionnelle reconnue pour les travailleurs de ce secteur.*

En revenant sur la distribution des résultats de notre question n°10, nous rappelons que **(30)** personnes ont exprimé leur statut **“d'ingénieur pédagogique”**. Ce qui est un nombre très important, car représentant la majorité de nos répondants. Mais malgré ce fait, nous n'avons pas trouvé de corrélation significative entre leurs activités et le terme qu'ils ont choisi pour leur identité. Dès lors, nous pouvons interpréter cette situation par une forme d'ambiguïté dans leur perception de leur identité. Nous pensons que cela pourrait être dû justement à leur polyvalence. En d'autres termes, le fait qu'ils effectuent plusieurs tâches dans leur activité n'a pas facilité leur représentation de ce qu'ils sont en fin de compte. Ce qui les pousserait de manière inconsciente peut être à s'identifier comme enseignant, professeur ou encore technicien. Cependant, notre hypothèse sur l'ambiguïté entraînée par la multitude des tâches nous semble bien confirmée.

L'autre interprétation que nous pouvons donner de cette ambiguïté, est que nos participants peuvent bien pratiquer des tâches liées à l'ingénierie pédagogique, sans le savoir. Il se pourrait que le terme "ingénierie pédagogique" ne soit pas bien perçu à leur niveau. Nous citerons en guise de preuve les résultats de notre question n°12 où on demande à nos participants, si leur activité est conforme au cahier des charges de l'ingénieur pédagogique : Seulement (3) personnes sur les (36) ont dit que leur activité est "entièrement" conforme. Aussi, pour la question n°14 qui va dans le même sens, nous avons 1 seule personne qui soutient qu'elle avait l'impression de faire toutes les fonctions de l'ingénierie pédagogique. Ce qui nous conduit à penser que les termes « **cahier des charges de l'ingénieur pédagogique** » et « **ingénieur pédagogique** », n'ont pas les mêmes sens auprès de nos participants. Lorsqu'on leur pose des questions sur des tâches distinctes, telles que : la conception, le développement, le pilotage de scénarios pédagogiques, etc. Leur réponse est donnée sans hésitation. Mais pour ce qui est du terme « **d'ingénieur pédagogique** », il se pourrait qu'ils n'en aient pas tous la même représentation.

**Quant à la deuxième question :** *Quel est l'apport de l'activité de l'ingénieur pédagogique dans la construction de l'identité professionnelle ?*

Après avoir mis en exergue les tâches qui nous permettent de distinguer ce qu'est le domaine de l'ingénierie pédagogique, nous passons par cette deuxième interrogation, pour investiguer une autre dimension centrale dans notre recherche, à savoir "**la construction de l'identité professionnelle**".

Nous aborderons cette deuxième question en nous appuyant sur la théorisation sociale de Claude Dubar citée dans Gravé (2002), de l'identité avec les formes identitaires. Nous pensons que la double transaction que l'auteur a mentionnée, à savoir « **interne** » à l'individu et une autre « **externe** » entre ce dernier et les institutions avec lesquelles il entre en interaction, peut bien être applicable à notre population cible. Cependant, pour revenir à notre question, nous discuterons la première transaction, celle qui est dite interne à l'individu.

Si on remonte à nos résultats sur les questions relatives notamment aux compétences et aux tâches relatives au domaine de l'ingénierie pédagogique, nous ne pouvons que confirmer l'appartenance de leur activité à ce domaine. En revanche, les résultats sur leur représentation sur leur statut professionnel ne nous dirigent pas dans cette direction en générale. Nous avons observé plusieurs identités professionnelles. Nos informateurs ont fait montre d'un grand flou, en ce qui concerne leur perception du métier d'ingénieur pédagogique. Nous pouvons citer la



deuxième série de corrélations que nous avons effectuées au tableau n°19, qui est assez révélatrice.

Nous avons l'impression que nos participants ont choisi leur terme d'identification en fonction de l'institution avec laquelle ils sont en interaction et non en fonction de l'activité qu'ils effectuent au quotidien.

Cependant, nous pensons que l'activité de l'ingénieur pédagogique peut avoir un impact très significatif dans la perception de l'identité professionnelle, pour autant que celle-ci soit clairement perçue par le formateur. Pour le cas de notre recherche, c'est là que réside tout l'enjeu de l'apport que l'activité peut induire dans la construction de l'identité professionnelle.

Il est donc à remarquer que le statut d'ingénieur pédagogique, n'est pas aussi clairement compris eu égard aux résultats que nous avons obtenus. Nous avons dit plus haut que cette ambiguïté pourrait être due à la multitude de tâches qui sont attribuées au formateur. Nous ajouterons une autre interprétation possible de cette situation, qui a trait cette fois-ci à l'évolution de l'activité de nos participants. Lorsqu'on remonte à la base de la fonction d'ingénieur, ce dernier s'occupe en général de la conception et de l'implémentation de dispositifs de formation. Or, bon nombre de nos participants sont souvent appelés à intervenir sur plusieurs tableaux à la fois. Nous citerons notamment les résultats des questions n°8 et 9, où nos participants affirment faire de l'animation de scénarios pédagogiques qu'ils ont conçus eux-mêmes. Ils soutiennent aussi recourir rarement à l'usage de dispositifs fait par d'autres personnes dans leur processus d'animation de formation. C'est dire qu'il apparaît clairement, que leur activité ne se limite plus à une seule tâche. C'est d'ailleurs ce qui nous conduira à discuter notre deuxième hypothèse :

## ***H2- Le caractère évolutif des métiers de l'ingénierie pédagogique est un facteur déterminant dans la construction de l'identité professionnelle.***

Pour discuter cette dernière hypothèse de recherche, nous allons aborder une autre dimension qui est essentielle dans notre étude. Il s'agit de "l'évolution du métier". Nous évoquerons nos résultats observés sur les questions 15, 16 et 17, qui sont assez significatifs dans l'ensemble. Pour la première (Q15), nos participants se sont prononcés sur la nécessité du formateur d'aujourd'hui à aller impérativement se former aux méthodes et outils e-learning pour garantir un avenir à son métier : leur réponse a été sans ambages, (21) personnes sont « **entièrement d'accord** » et (8) autres « **plutôt d'accord** ». Ce qui révèle une forme de prise conscience de



leur part, que s'ils se contentent simplement de leurs connaissances actuelles, elles risquent au bout de très peu de temps d'être obsolètes.

Nous avons également recueilli leur point de vue sur leur volonté à entreprendre des formations supplémentaires pour se mettre à jour ; là aussi ils ont été assez clairs. Les résultats ont montré une grande motivation pour les formations, **(22)** personnes ont affirmé entreprendre des actions de formation supplémentaires « **chaque année** » et **(7)** autres qui se forment « **chaque semaine** ». Ce qui vient confirmer le caractère évolutif du domaine dans lequel ils évoluent. Enfin, pour ce qui est des résultats de la question n°17, nous avons tenté d'investiguer de plus près ces formations en les interrogeant sur le temps qu'ils passaient à se former. Les résultats ont également été sans appel. Rien qu'entre ceux qui se formeraient pendant « **plus de 3h/semaine** » et ceux qui le feraient « **1 à 2h/semaine** », nous avons un effectif de **(24)** personnes, ce qui représente une bonne majorité de notre population cible.

Nous pouvons interpréter cette situation par le fait que le domaine de l'ingénierie pédagogique soit indéniablement assujéti aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Or, comme l'ont souligné Armao et Méliet (2017), l'arrivée du numérique a fortement contribué à la transformation de l'environnement, des outils, des acteurs et enfin des métiers de la formation. Les formateurs n'auront pas le choix, car leur métier est lié à un domaine en permanente mutation.

En définitive, nous pouvons dire que ces résultats obtenus sur ces trois questions ne font que conforter notre hypothèse déjà citée. Cette forte présence de la formation, pour des personnes déjà en activité, ne saurait être pertinente dans un domaine figé qui ne subit pas de changement. Cependant, sur la base de ce qui précède, nous pouvons confirmer que le domaine de l'ingénierie pédagogique est en évolution continue.

## CONCLUSION GENERALE

Rappelons ici que l'objectif principal de cette recherche est d'investiguer la thématique de l'évolution du métier d'ingénieur pédagogique. Toutefois, comme nous avons eu à le préciser plus haut, il s'agit d'un domaine trop large, englobant plusieurs aspects que l'on peut explorer.

Nous avons alors choisi de cibler un champ de recherche qui nous semble plus réaliste dans le cadre d'un sujet de mémoire. Nous nous sommes interrogés, d'abord sur la réalité de ce qu'est le métier de l'ingénieur pédagogique, ensuite sur les éventuels changements dans ce domaine,

et enfin surtout sur l'impact que ces évolutions peuvent avoir sur la perception de l'identité professionnelle des acteurs de ce domaine.

Pour ce faire, nous avons eu le privilège d'avoir pu nous approcher d'une population cible qui répond parfaitement aux exigences de notre thématique de recherche : à savoir des personnes ayant suivi la formation ACREDITE, un programme donné par un consortium d'institutions soutenues par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) en partenariat avec TECFA de l'Université de Genève.

Nous précisons également que ce travail très bref sur le sujet n'a pas la prétention de vouloir donner des réponses précises aux questions posées, mais il se veut être porteur de plus-value sur l'exploration de la formation des adultes en général et de celle du métier d'ingénieur pédagogique en particulier.

Nous partons du principe que le thème qui fait l'objet de notre recherche, n'est qu'une composante de la formation des adultes, dont nous avons déjà évoqué l'historique. Autrefois, il était question de parler de l'éducation des adultes, puis de la formation. Aujourd'hui avec l'introduction des nouvelles technologies dans la formation, on parle de l'ingénierie de la formation. C'est dire que la relation avec la formation, l'outil de transmission, l'environnement, la façon de former et le public cible a complètement changé. C'est d'ailleurs ce qui nous a poussé dans cette présente expérience à aller au-delà de la réalité du métier de l'ingénieur pédagogique, pour explorer la notion de l'identité professionnelle.

Arrivé au terme de notre recherche, nous pouvons dire que le terme "métier de l'ingénieur pédagogique", fait référence à un ensemble très complexe. Il n'est donc pas aisé de porter des jugements catégoriques dessus. D'ailleurs nous estimons que cette complexité est étroitement liée à l'évolution croissante des technologies dans la formation. Les acteurs de celle-ci n'ont pas le temps de se poser de vraies questions sur ce qu'ils font, mais ils subissent la pression de ce phénomène.

Les résultats de notre enquête ont montré que tous nos interlocuteurs ont ces choses en commun : ils sont dans la formation des adultes et ils utilisent les nouvelles technologies dans leur métier. En revanche ce qu'ils ont aussi montré, c'est qu'ils ne se considèrent pas tous en tant qu'ingénieur pédagogique. Ce qui est assez révélateur pour conforter l'idée de cette pression que nous venons d'évoquer dans le paragraphe précédent. Il y a donc clairement un

grand flou identitaire au niveau de ces professionnels, qui pourtant aiment ce qu'ils font et s'investissent même beaucoup pour tenir à jour leurs connaissances. Il apparaît clairement qu'il n'existe pas de consensus sur le sens qui est donné au terme "ingénieur pédagogique", par nos participants.

Nous pensons que cette ambiguïté perçue dans le sens qui est donné au terme d'ingénieur pédagogique, pourrait être due à d'autres facteurs, tels que, l'environnement où se trouve la personne, la culture numérique et la politique de formation en vigueur dans l'établissement professionnel. Nous pouvons également dégager une autre piste de réflexion sur ce point. Il se peut que la fonction d'ingénieur pédagogique ne soit pas suffisamment valorisée au niveau de ces professionnels.

Parmi les personnes qui ont répondu à nos questions, nous avons des gens qui sont dans les cinq continents et qui interviennent à des niveaux et domaines de formation différents. C'est dire qu'il est tout à fait compréhensible que celui qui se trouve en Afrique dans un pays où les dispositions technologiques font défaut (internet, ordinateurs, etc.), se considère comme enseignant ou professeur, même s'il fait un métier d'ingénieur pédagogique. Contrairement à celui qui évolue dans un pays développé avec les nouvelles technologies, dans un environnement où le sujet est d'actualité, la perception de l'ingénierie devient plus simple et claire.

Aussi, nous pensons que parmi les causes de cette méconnaissance du terme d'ingénieur pédagogique, il y a le manque d'uniformité des référentiels métiers à ce sujet. Les personnes qui n'ont jamais entendu parler du terme et qui ne l'ont jamais vu dans un référentiel, auront plus de peine à comprendre. Nous donnerons à titre d'exemple ceux qui sont en Suisse, où le terme ingénieur pédagogique ne figure pas dans les référentiels métiers. Pourtant il y a des ingénieurs pédagogiques qui font ce travail dans ce pays.

En définitive, nous pouvons dire à la lumière des résultats que nous avons obtenu que les tâches relatives au domaine de l'ingénierie pédagogique, sont bien présentes et bien perçues par nos participants. Mais que la perception du métier d'ingénieur pédagogique, en tant que statut professionnel, pose une réelle énigme.

Il est également à remarquer que l'évolution croissante des nouvelles technologies et de leur utilisation dans la transmission du savoir a fortement contribué à rendre difficile de donner une délimitation précise des activités de l'ingénieur pédagogique. Ce n'est pas parce qu'on

fait une tâche l'ingénierie que l'on peut se sentir comme étant ingénieur pédagogique. On peut reprendre un produit, le bricoler et l'adapter à ses besoins pédagogiques, mais cela ne fait pas de nous un ingénieur pédagogique.

Le domaine de l'ingénierie pédagogique a fait couler beaucoup d'encre et le fera encore, car il est contingent à la sphère des nouvelles technologies qui ne cesse d'évoluer. Avant de clôturer cette partie, nous souhaiterions revenir sur les portées et limites de cette recherche.

## **LIMITES ET PERSPECTIVES**

Au niveau de l'aspect méthodologique, nous avons opté pour l'analyse de contenu, qui s'est présentée comme étape relativement longue, car étant des allers et retours sur les données recueillies. Ce fut une étape très longue et laborieuse car nous avons un corpus de données non négligeable en fin de compte.

Une étape assez marquante fut la prise en main des deux logiciels (Qualtrics et SPSS), que nous avons utilisés pour la collecte et le traitement des données. Ce fut le moment pour nous de revenir sur les connaissances acquises dans notre cours de méthodologie de la recherche dans le cadre du programme du MALTT. Cela nous a pris une part de temps non négligeable car nous avons exploré de façon plus approfondie ces deux logiciels afin de comprendre comment les adapter à nos objectifs de recherche.

Une autre étape très angoissante, fut survenue après le lancement de notre enquête en ligne. Il y a eu un bug au niveau de certaines fonctionnalités de Qualtrics, alors que nous n'avions pas beaucoup de temps en notre faveur pour résoudre ce problème. Fort heureusement nous avons eu le soutien et l'aide de notre directrice pour trouver la solution et rectifier le tir. Ce fut tout de même un désagrément très formateur pour nous.

L'une des limites que nous avons observées est que nous n'avons pas pu en savoir plus sur les logiques de réponses à certaines questions. Ce qui pourrait être dû au fait que notre enquête a été complètement faite en ligne. Il serait intéressant par exemple de conduire des entretiens semi-dirigés pour mieux cerner le cas de certaines questions liées à la perception de nos participants. Mais néanmoins cette méthode à distance était la plus adéquate pour nous de toucher notre population cible, qui est dispersée d'un peu partout dans le monde.

Aussi, pour les réponses de la question n°10, il serait très intéressant de savoir combien de gens l'ont pris comme premier choix et combien l'ont désigné comme dernière option. Nous n'avons malheureusement pas pu tenir compte de cette constante qui serait de toute évidence très enrichissante.

Il serait tout aussi intéressant de revenir sur le fait que la plupart des participants à notre étude, ont terminé leur formation à une époque relativement récente. Cela pourrait s'expliquer par le fait que nombre de gens qui ont fini il y a très longtemps, pourraient se réorienter sur d'autres secteurs d'activités ou que pour d'autres raisons ils ne sont plus dans le domaine de l'ingénierie pédagogique.

Quoi qu'il arrive, nous pouvons dire que ce travail de mémoire nous a permis de donner la parole à des professionnelles du domaine de l'ingénierie pédagogique et de recueillir leurs représentations sur ce qu'ils font et surtout ce qu'ils sont. Cela offre l'opportunité d'explorer les relations et les enjeux existant entre leur activité et leur perception de l'identité professionnelle. La présente prestation n'est qu'une modeste contribution, en guise de piste de réflexion sur la thématique.

Nous aimerions également élargir le champ de cette recherche avec plus d'acteurs à interroger dans le questionnaire. Cela donnerait une vision plus intéressante sans doute sur les questions de recherches et ouvrirait peut-être d'autres sujets de réflexion tout aussi intéressants.

Finalement, si cette expérience était à revivre, nous aurions une profusion d'idées et nous le ferions avec plus de détermination et de rigueur, eu égard aux limites et astuces que nous avons découvertes lors de l'analyse et la discussion de nos données.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J. (1997). *Pratiques sociales et représentations* (2<sup>e</sup> éd). Paris : Presses universitaires de France.
- Ardouin, T. (2010). *L'ingénierie de formation pour l'entreprise*. Presses Universitaires de France. (3<sup>e</sup> éd.) Paris : Dunod.
- Blandin, B. (2002b). Impact du dispositif sur les processus d'apprentissage. In Enlart, S. (2008). *Formation : Les dispositifs en question*. Rueil-Malmaison : Edition Liaisons.
- Dancey, C., & Reidy, J. (2007). *Statistiques sans maths pour psychologues : SPSS pour Windows, QCM et exercices corrigés* (Ouvertures psychologiques). Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (5<sup>e</sup> éd., Méthodes en sciences humaines). Bruxelles : De Boeck supérieur.
- Dépelteau, F. (2013). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. De boeck.
- Dépelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. De boeck
- Dubar, C. (1992), "formes identitaires et socialisation professionnelle", revue française de sociologie, XXXIII, p. 505-529.
- Enlart, S. (2008). *Formation : Les dispositifs en question*. Rueil-Malmaison : Edition Liaisons.

- Enlart, S. (2008). Concevoir les dispositifs de formation du sacré au simulacre de changement. Paris : Demos.
- Fritsch, P. (1971). *L'éducation des adultes* (Cahiers du Centre de Sociologie Européenne 7). Paris ; La Haye : Mouton.
- Gravé, P. (2002). *Formateurs et Identités*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gil, P., & Martin, C. (2004). *Les nouveaux métiers de la formation : Développer de nouvelles compétences pour une formation réinventée* (Fonctions de l'entreprise). Paris : Dunod.
- Enlart, S., Jacquemet, S., (2007). Préalables de l'ingénierie de formation, carnets des sciences de l'éducation.
- Labruffe, A. (2005). *La formation des adultes* (100 questions pour comprendre et agir). Saint-Denis La Plaine : Afnor.
- Laot, F., De Lescure, E. (dir.) (2008). Pour une histoire de la formation. Paris L'harmattan.
- Lavielle-Gutnik, N. (2013). *Professionnalisation et nouvelles formes de personnalités des formateurs d'adultes* (TransFormations : recherches en éducation des adultes 2013,9). Lille : CUEEP-Université Lille 1.
- Le Boterf, G. (1985). L'ingénierie de la formation. In Ardouin, T. (2010). *L'ingénierie de formation pour l'entreprise*. Presses Universitaires de France. (3e éd.) Paris : Dunod.
- Leutenegger-Rihs, F., & Saada-Robert, M. (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (Raisons éducatives 5). Bruxelles : De Boeck Université.
- Losfeld, J. (1993). *Les acteurs de l'Education Nationale sont-ils prêts à exercer leur double mission : La formation initiale et la formation continue ?* In Education Nationale. Formation des Adultes. (DAFCO). (1993). *Evolution des métiers de la*

*formation des adultes : Des années 70 à l'an 2000. Actes du colloque : 13 – 14 octobre. Académie de Lille – Nord- Pas De Calais.*

- Malglaive, G. (2008). *Formateur d'adultes : Un itinéraire* (Collection histoire et mémoire de la formation). Paris : L'Harmattan.
- Maren, J. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd. ed., Méthodes en sciences humaines. De Boeck Université). Bruxelles : De Boeck.
- Méliet, E. A., & Armao, E. (2017). *L'évolution des métiers de l'ingénierie pédagogique : quelle adéquation entre les nouveaux besoins et les formations proposées ? Distances et Médiations Des Savoirs*. <http://doi.org/10.4000/dms.1881>

## MEMOIRES ET THESES

- Da Costa, Julien. (n.d.). *BPMN 2.0 pour la modélisation et l'implémentation de dispositifs pédagogiques orientés processus*.
- Diop, Mouhamed. (n.d.). *Les métiers de la formation des adultes évolution et perspectives. Étude de cas de quatre formateurs en activité professionnelle*.
- Ndiaye Mbaye, Bineta. (n.d.). *L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans les programmes d'alphabétisation des femmes au Sénégal : Mythe ou réalité*.

## WEBOGRAPHIE

- <http://m.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid106062/referens-le-referentiel-2016-des-emplois-types-de-la-recherche-et-de-l-enseignement-superieur.html>
- <https://www.emagister.fr/formation/master/1/acredite/analyse-conception-recherche-dans-domaine-l-ingenierie-technologies-education-ec2765464.htm>
- <https://rumef.wordpress.com/le-referentiel-metiers/>
- <https://metiersculture.fr/ressources/documentation/metiers-et-certifications/le-rome-repertoire-operationnel-des-metiers-et-des-emplois/>



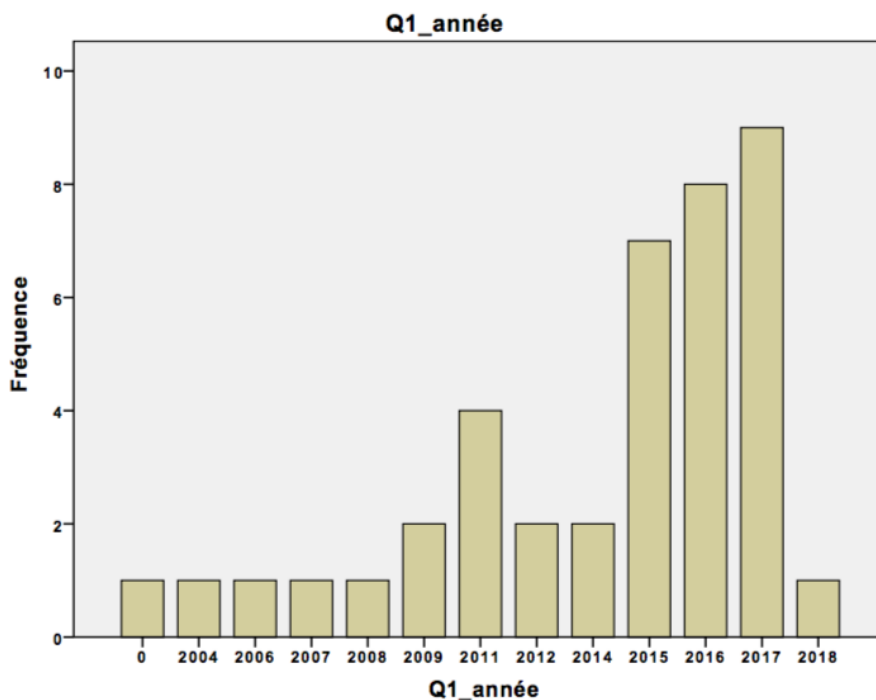
## ANNEXES

### LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES :

#### Tableau et graphique n°1 :

		Q1_année			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	0	1	.3	2.5	2.5
	2004	1	.3	2.5	5.0
	2006	1	.3	2.5	7.5
	2007	1	.3	2.5	10.0
	2008	1	.3	2.5	12.5
	2009	2	.6	5.0	17.5
	2011	4	1.3	10.0	27.5
	2012	2	.6	5.0	32.5
	2014	2	.6	5.0	37.5
	2015	7	2.2	17.5	55.0
	2016	8	2.5	20.0	75.0
	2017	9	2.8	22.5	97.5
	2018	1	.3	2.5	100.0
		Total	40	12.5	100.0
Manquant	Système	280	87.5		
	Total	320	100.0		

*Tableau 1 : Année de validation de la formation*

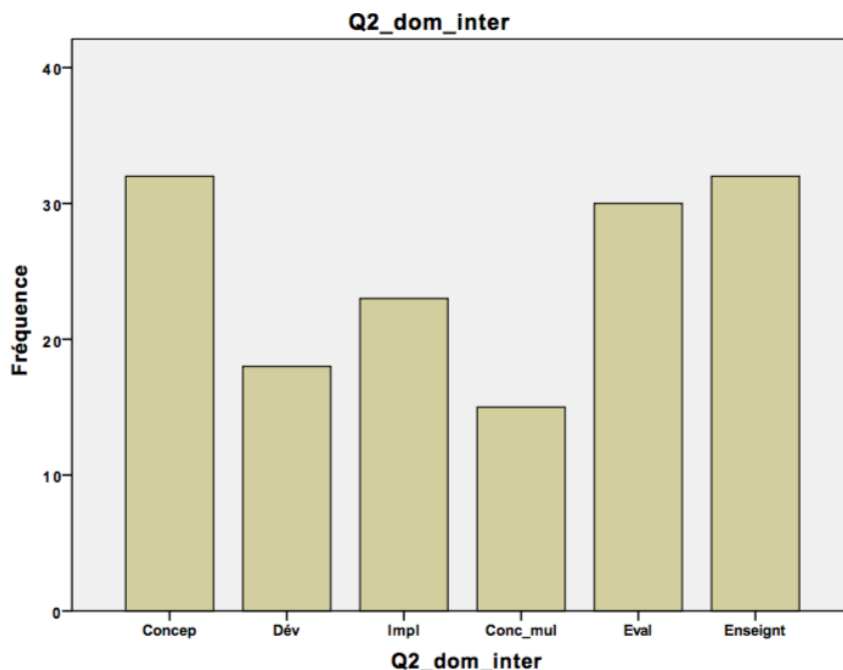


*Graphique 1 : Distribution graphique de la participation*

#### Tableau et graphique n°2 :

		Q2_dom_inter			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Concep	32	10.0	21.3	21.3
	Dév	18	5.6	12.0	33.3
	Impl	23	7.2	15.3	48.7
	Conc_mul	15	4.7	10.0	58.7
	Eval	30	9.4	20.0	78.7
	Enseigt	32	10.0	21.3	100.0
	Total	150	46.9	100.0	
Manquant	Système	170	53.1		
Total		320	100.0		

Tableau 2 : Distribution du domaine d'intervention

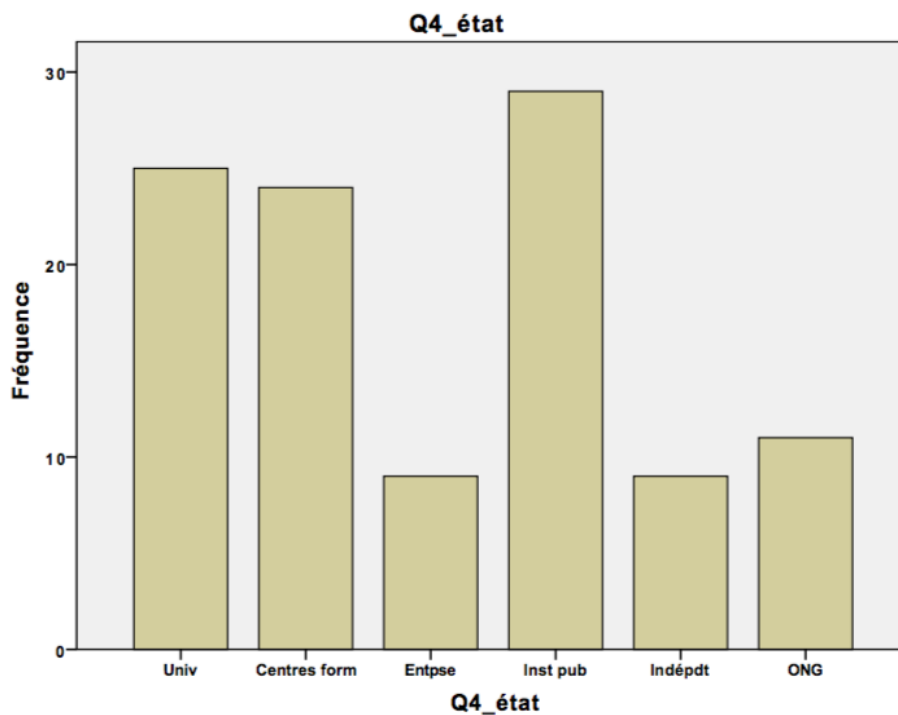


Graphique 2 : Distribution du domaine d'intervention

### Tableau et graphique n°3

		Q4_état			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Univ	25	7.8	23.4	23.4
	Centres form	24	7.5	22.4	45.8
	Entpse	9	2.8	8.4	54.2
	Inst pub	29	9.1	27.1	81.3
	Indépdtd	9	2.8	8.4	89.7
	ONG	11	3.4	10.3	100.0
	Total	107	33.4	100.0	
Manquant	Système	213	66.6		
Total		320	100.0		

Tableau 4 : Distribution de l'environnement professionnel



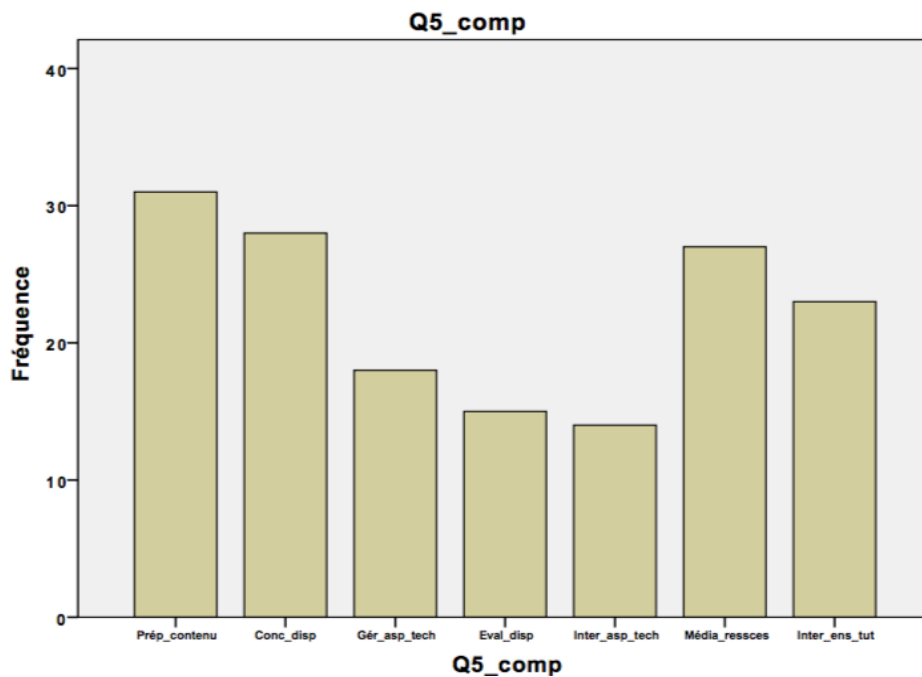
*Graphique 4 : Distribution selon l'environnement professionnel*

### Tableau et Graphique n°4

**Q5\_comp**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Prép_contenu	31	9.7	19.9	19.9
	Conc_disp	28	8.8	17.9	37.8
	Gér_asp_tech	18	5.6	11.5	49.4
	Eval_disp	15	4.7	9.6	59.0
	Inter_asp_tech	14	4.4	9.0	67.9
	Média_ressces	27	8.4	17.3	85.3
	Inter_ens_tut	23	7.2	14.7	100.0
	<b>Total</b>	<b>156</b>	<b>48.8</b>	<b>100.0</b>	
Manquant	Systeme	164	51.2		
<b>Total</b>		<b>320</b>	<b>100.0</b>		

*Tableau 5 : Distribution des compétences mobilisées*



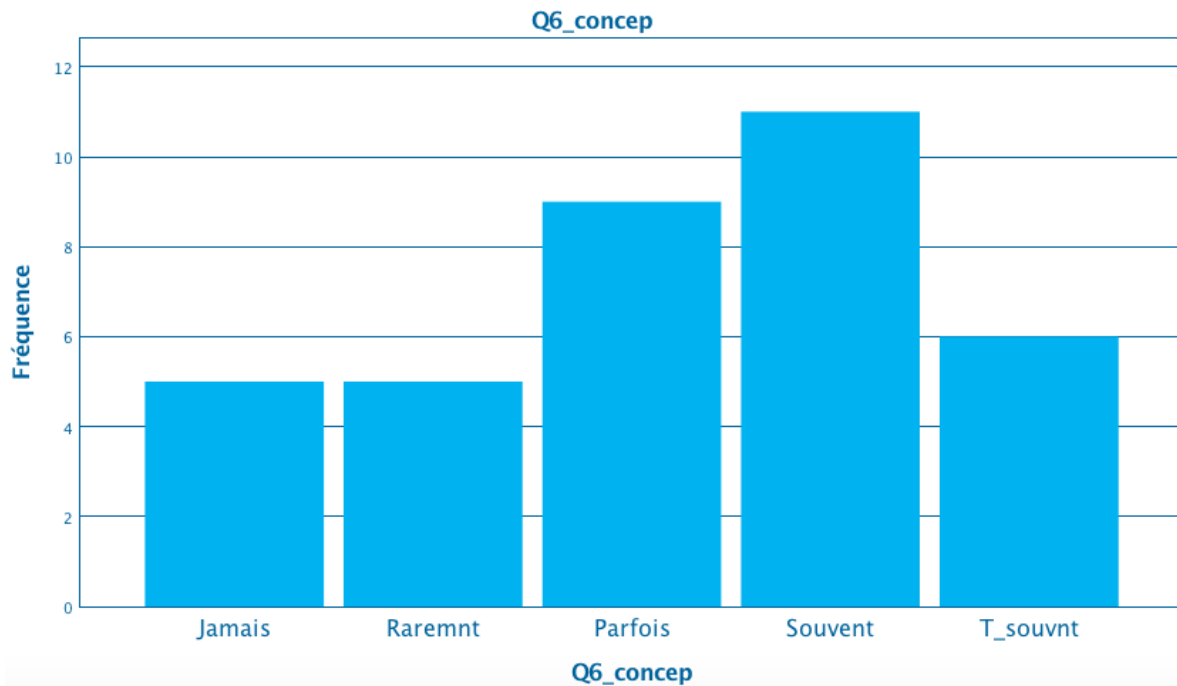
*Graphique 5 : Distribution des compétences*

### Tableau et Graphique n°5

**Q6\_concep**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	5	1.6	13.9	13.9
	Raremnt	5	1.6	13.9	27.8
	Parfois	9	2.8	25.0	52.8
	Souvent	11	3.4	30.6	83.3
	T_souvnt	6	1.9	16.7	100.0
	Total	36	11.3	100.0	
Manquant	Systeme	284	88.8		
Total		320	100.0		

*Tableau 5 : Distribution activité conception*



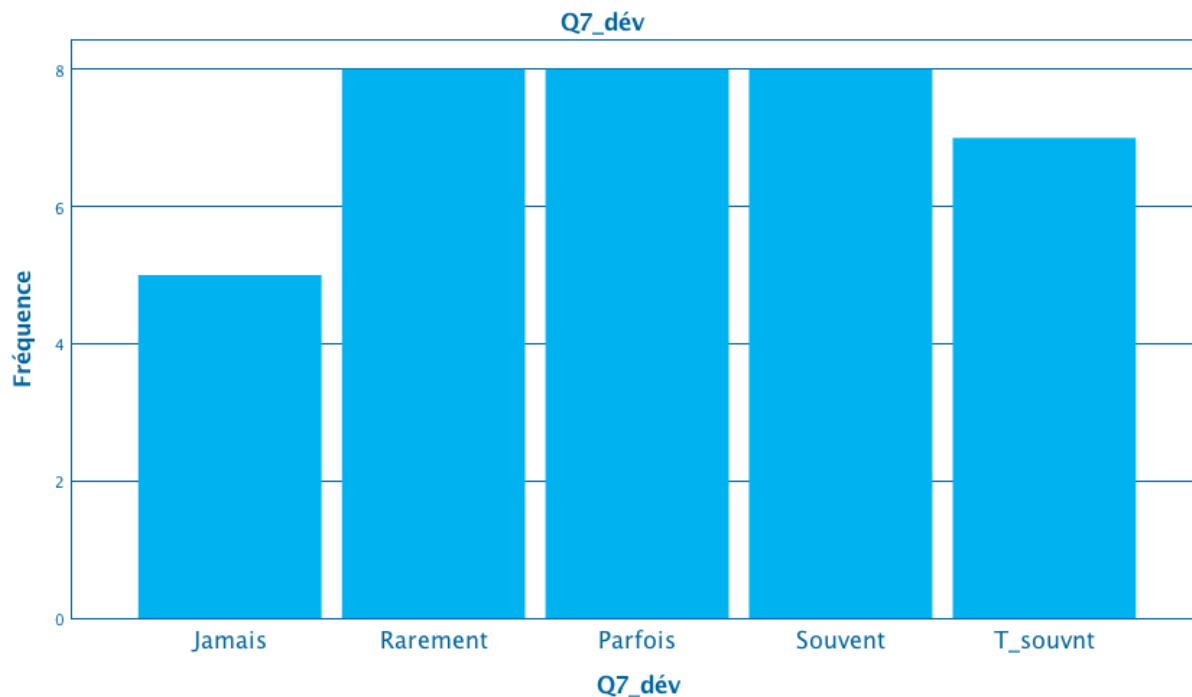
*Graphique 5 : Distribution de l'activité conception*

### Tableau et Graphique n°6

**Q7\_dév**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	5	1.6	13.9	13.9
	Rarement	8	2.5	22.2	36.1
	Parfois	8	2.5	22.2	58.3
	Souvent	8	2.5	22.2	80.6
	T_souvnt	7	2.2	19.4	100.0
	Total	36	11.3	100.0	
Manquant	Système	284	88.8		
Total		320	100.0		

*Tableau 6 : Distribution activité développement*



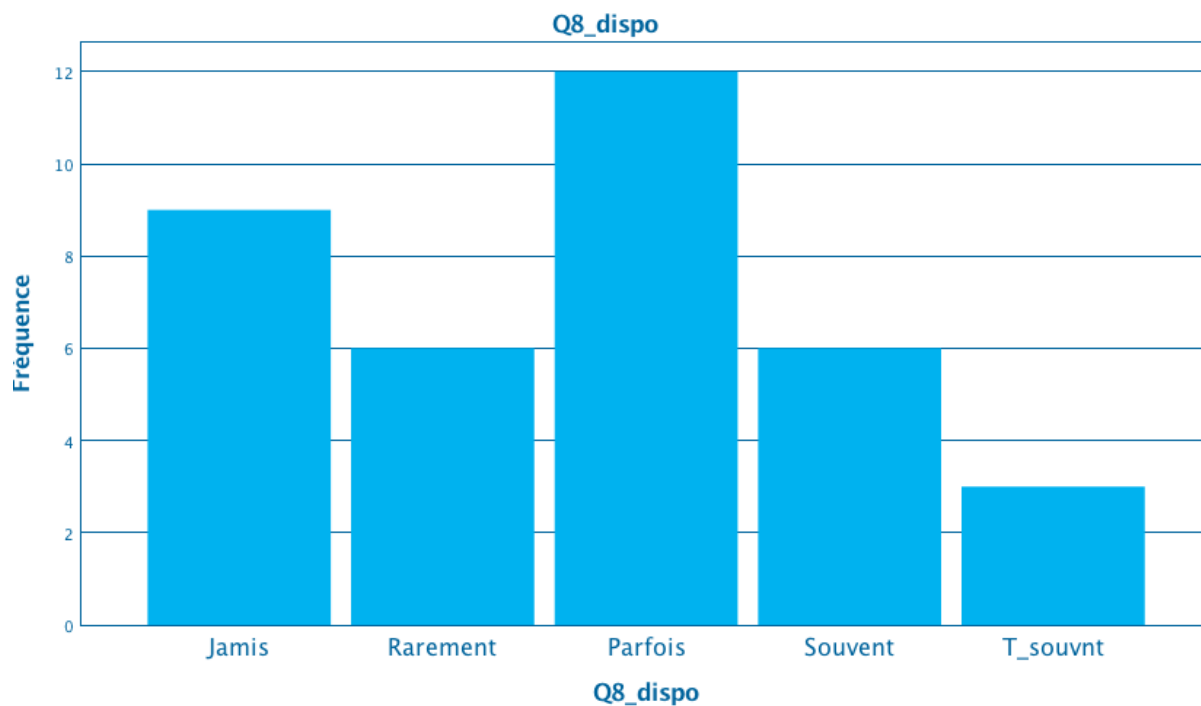
*Graphique 6 : Distribution activité développement*

### Tableau et Graphique n°7

Q8\_dispo

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamis	9	2.8	25.0	25.0
	Rarement	6	1.9	16.7	41.7
	Parfois	12	3.8	33.3	75.0
	Souvent	6	1.9	16.7	91.7
	T_souvnt	3	.9	8.3	100.0
	Total	36	11.3	100.0	
Manquant	Système	284	88.8		
Total		320	100.0		

*Tableau 7 : Distribution du recours à d'autres dispositifs*



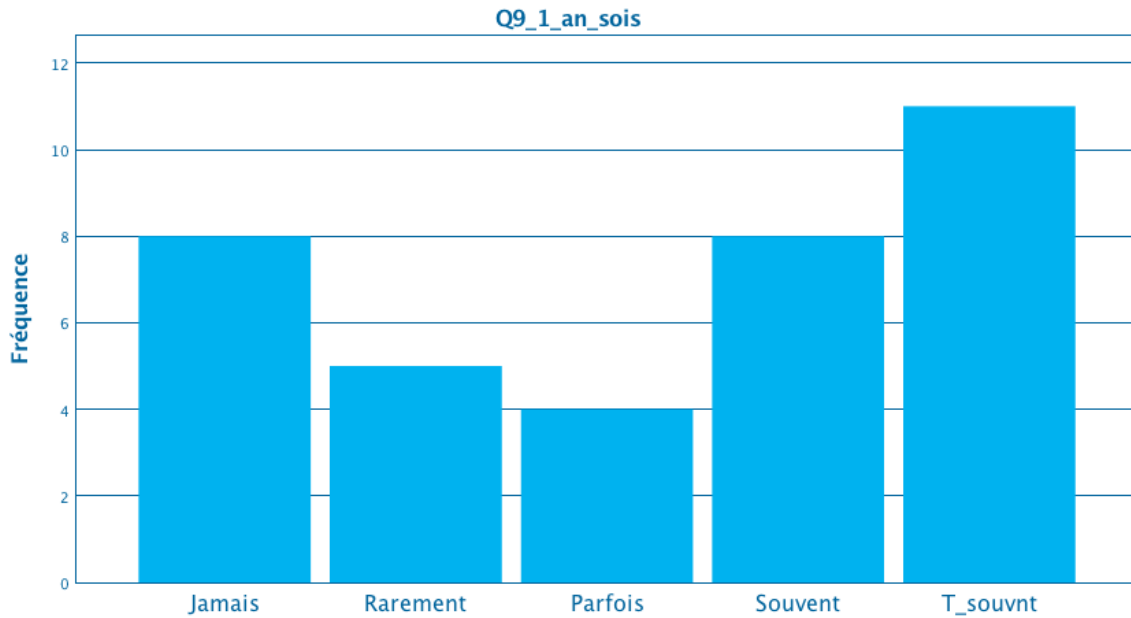
*Graphique 7 : Distribution recours à d'autres dispositifs*

### Tableau et graphique n°8

**Q9\_1\_an\_sois**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	8	2.5	22.2	22.2
	Rarement	5	1.6	13.9	36.1
	Parfois	4	1.3	11.1	47.2
	Souvent	8	2.5	22.2	69.4
	T_souvnt	11	3.4	30.6	100.0
	Total	36	11.3	100.0	
Manquant	Système	284	88.8		
Total		320	100.0		

*Tableau 8a : Animation de scénario conçu par soi-même*



Q9 1 an sois

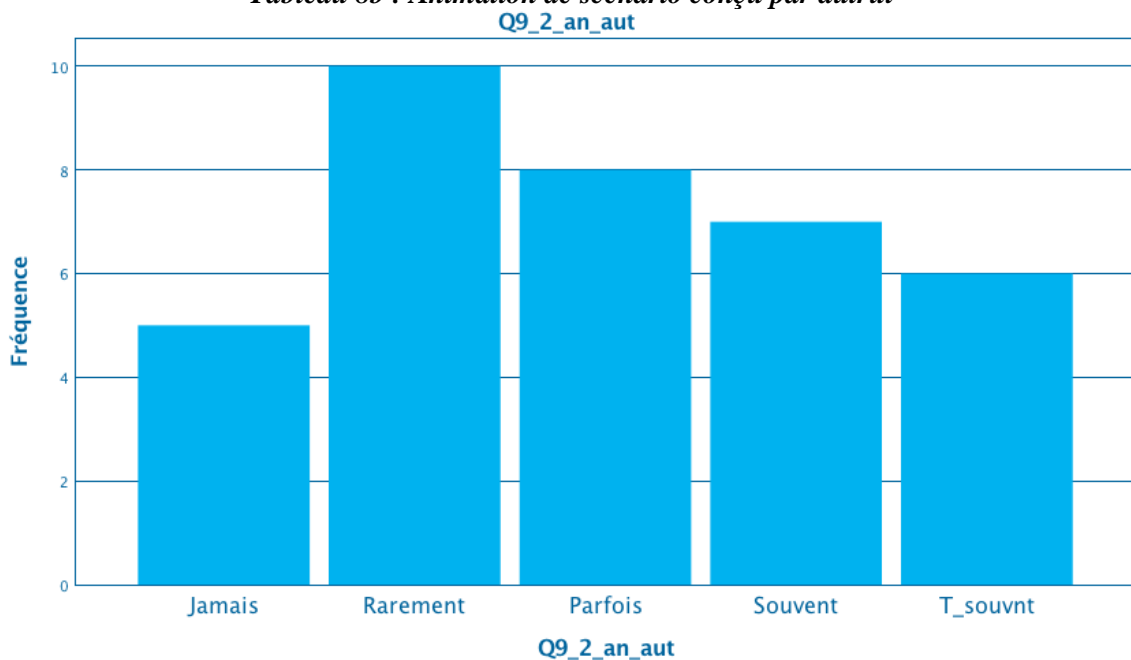
*Graphique 8a : Animation de scénario conçu par soi-même*

**Tableau et graphique n°9 :**

Q9\_2\_an\_aut

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	5	1.6	13.9	13.9
	Rarement	10	3.1	27.8	41.7
	Parfois	8	2.5	22.2	63.9
	Souvent	7	2.2	19.4	83.3
	T_souvnt	6	1.9	16.7	100.0
	Total	36	11.3	100.0	
Manquant	Systeme	284	88.8		
Total		320	100.0		

*Tableau 8b : Animation de scénario conçu par autrui*



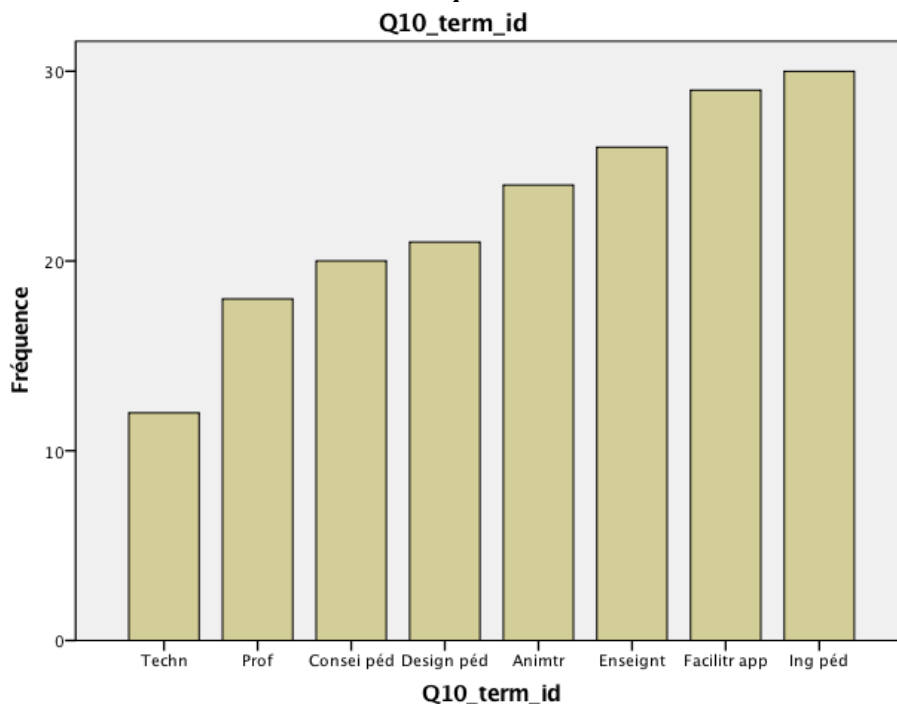
*Graphique 8b : Animation de scénario conçu par autrui*



**Tableau et graphique n°10 :**

		Q10_term_id			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Techn	12	3.8	6.7	6.7
	Prof	18	5.6	10.0	16.7
	Consei péd	20	6.3	11.1	27.8
	Design péd	21	6.6	11.7	39.4
	Animtr	24	7.5	13.3	52.8
	Enseigt	26	8.1	14.4	67.2
	Facilitr app	29	9.1	16.1	83.3
	Ing péd	30	9.4	16.7	100.0
	Total	180	56.3	100.0	
Manquant	Système	140	43.8		
Total		320	100.0		

*Tableau 9 : Perception de l'identité*



*Graphique 9 : Perception de l'identité*

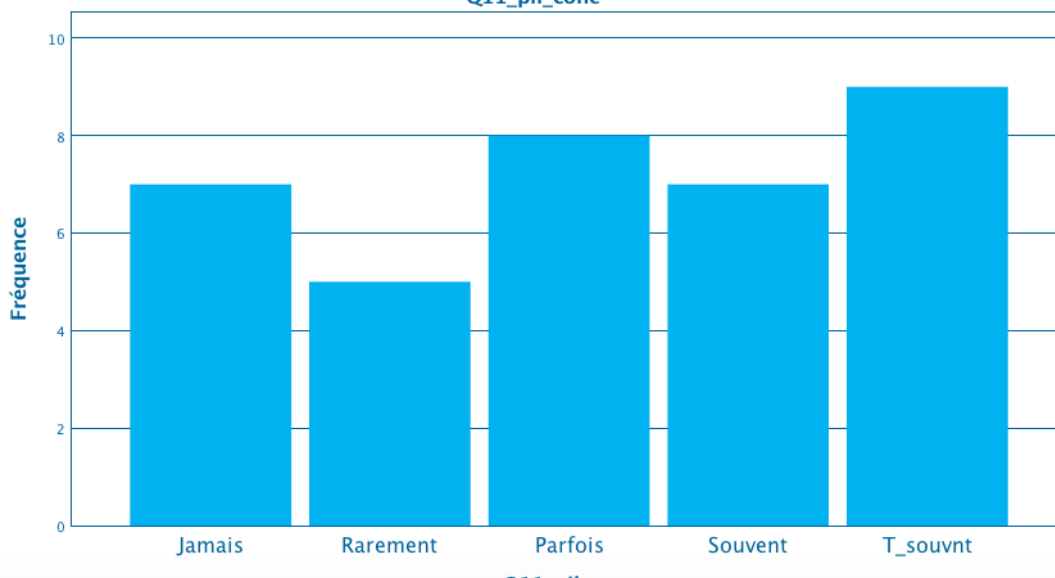
**Tableau et graphique n11 :**

**Q11\_pil\_conc**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	7	2.2	19.4	19.4
	Rarement	5	1.6	13.9	33.3
	Parfois	8	2.5	22.2	55.6
	Souvent	7	2.2	19.4	75.0
	T_souvnt	9	2.8	25.0	100.0
	Total	36	11.3	100.0	
Manquant	Système	284	88.8		
Total		320	100.0		

**Tableau 10 : Pilotage et conception**

Q11\_pil\_conc



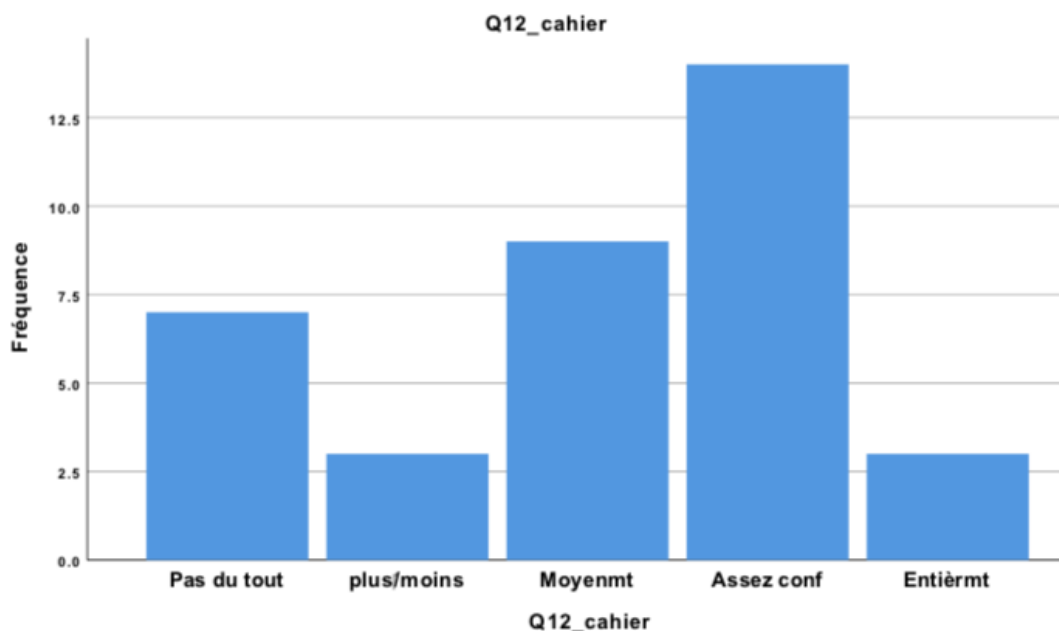
**Graphique 10 : Pilotage et conception**

**Tableau et graphique n°12**

**Q12\_cahier**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout	7	2.2	19.4	19.4
	plus/moins	3	.9	8.3	27.8
	Moyenmt	9	2.8	25.0	52.8
	Assez conf	14	4.4	38.9	91.7
	Entièrmt	3	.9	8.3	100.0
	Total	36	11.3	100.0	
Manquant	Système	284	88.8		
Total		320	100.0		

**Tableau 11 : Conformité avec le cahier des charges de l'IP**



Graphique 11 : Conformité avec le cahier des charges de l'IP

Tableau et graphique n°13 :

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	7	2.2	19.4	19.4
	Rarement	5	1.6	13.9	33.3
	Parfois	11	3.4	30.6	63.9
	Souvent	9	2.8	25.0	88.9
	T_souvnt	4	1.3	11.1	100.0
	Total	36	11.3	100.0	
Manquant	Systeme	284	88.8		
Total		320	100.0		

Tableau 12 : Recours à un référentiel métier

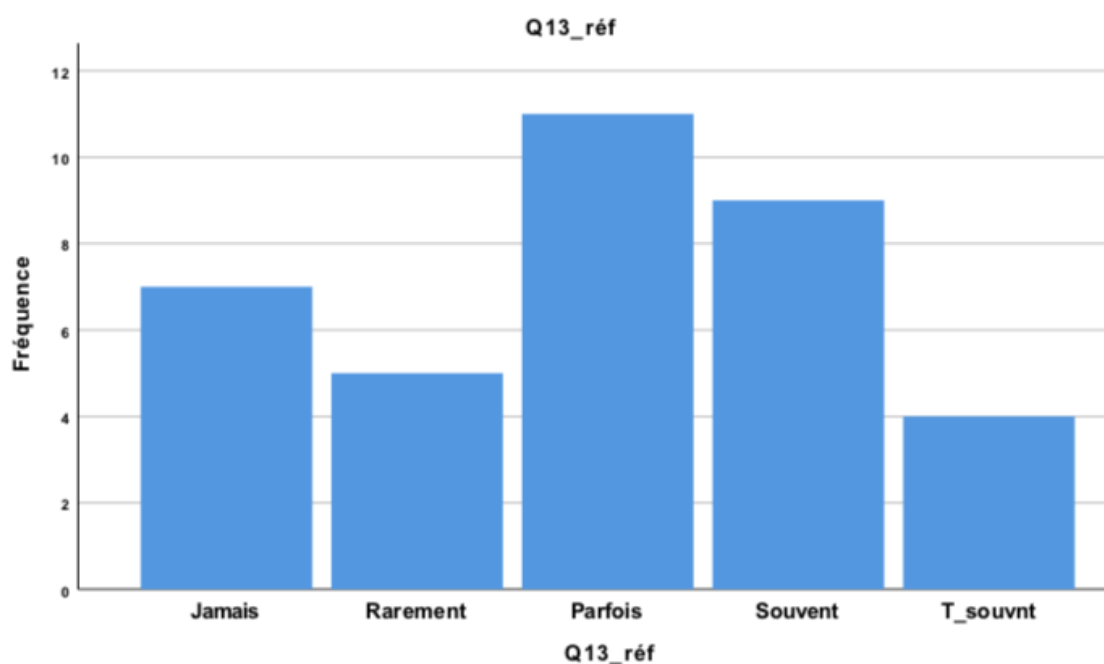


Tableau et graphique n° 14 :

**Q14\_imp\_ip**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout	11	3.4	30.6	30.6
	Plus/moins	1	.3	2.8	33.3
	Moyenmt	10	3.1	27.8	61.1
	Largement	13	4.1	36.1	97.2
	Entièrmt	1	.3	2.8	100.0
	Total	36	11.3	100.0	
Manquant	Système	284	88.8		
<b>Total</b>		<b>320</b>	<b>100.0</b>		

Tableau 13 : Conformité aux fonctions de l'IP  
Q14\_imp\_ip



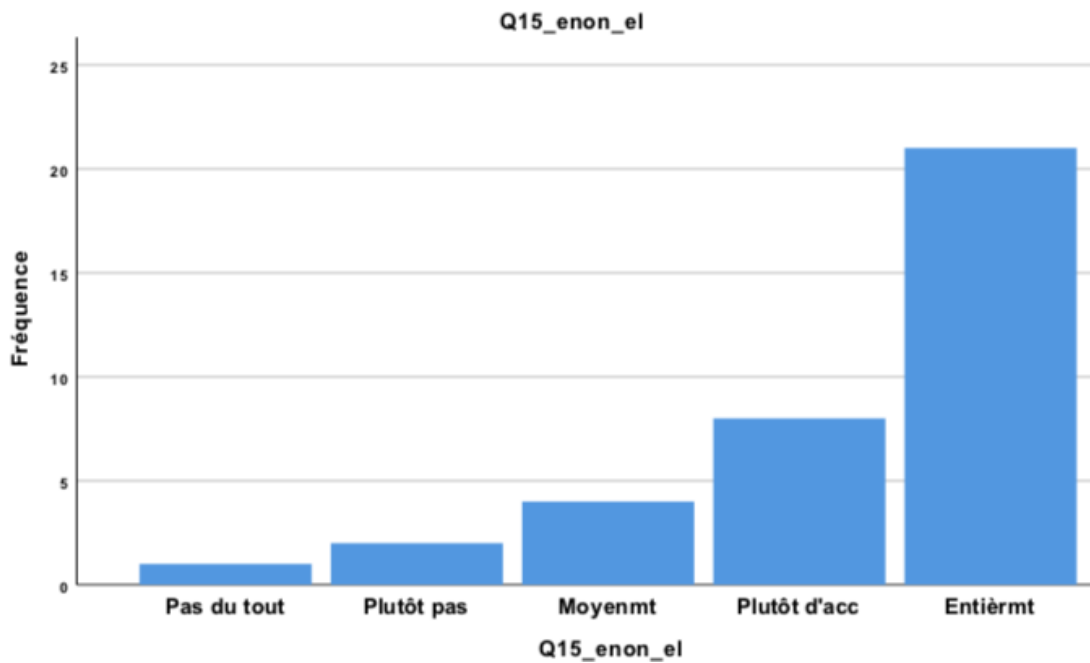
Graphique 13 : Conformité aux fonctions de l'IP

Tableau et graphique n°15 :

**Q15\_enon\_el**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout	1	.3	2.8	2.8
	Plutôt pas	2	.6	5.6	8.3
	Moyenmt	4	1.3	11.1	19.4
	Plutôt d'acc	8	2.5	22.2	41.7
	Entièrement	21	6.6	58.3	100.0
	Total	36	11.3	100.0	
Manquant	Système	284	88.8		
Total		320	100.0		

*Tableau 14 : Formation aux méthodes e-learning*



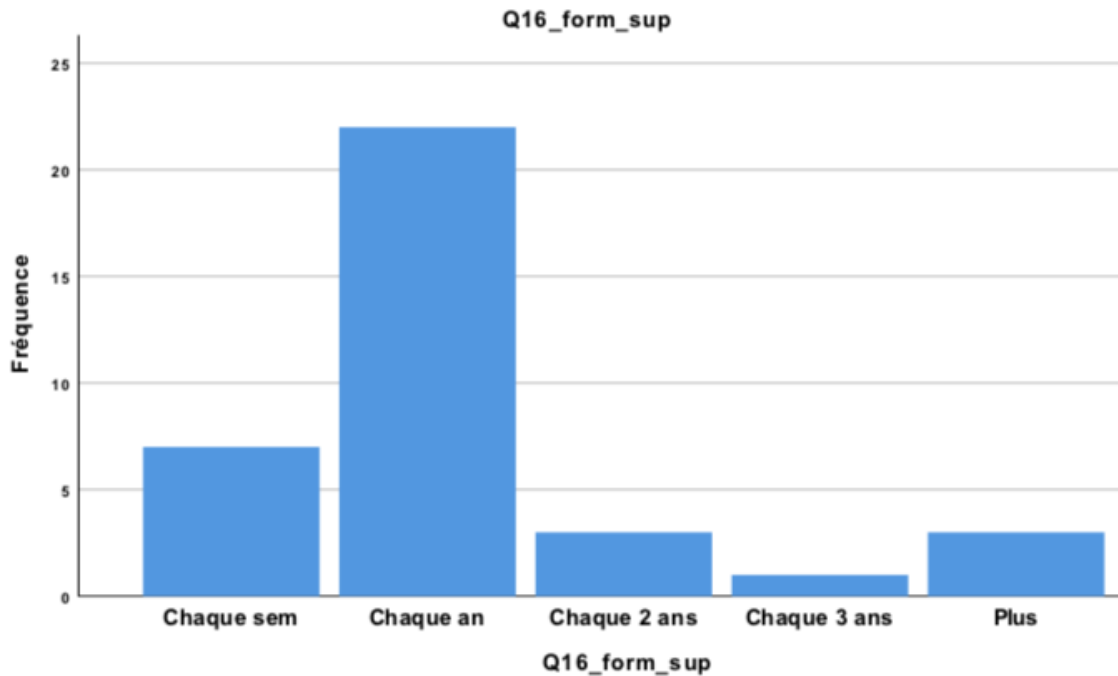
*Graphique 14 : Formation aux méthodes e-learning*

**Tableau et graphique n°16 :**

### Q16\_form\_sup

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Chaque sem	7	2.2	19.4	19.4
	Chaque an	22	6.9	61.1	80.6
	Chaque 2 ans	3	.9	8.3	88.9
	Chaque 3 ans	1	.3	2.8	91.7
	Plus	3	.9	8.3	100.0
	Total	36	11.3	100.0	
Manquant	Système	284	88.8		
Total		320	100.0		

Tableau 15 : Formations supplémentaires



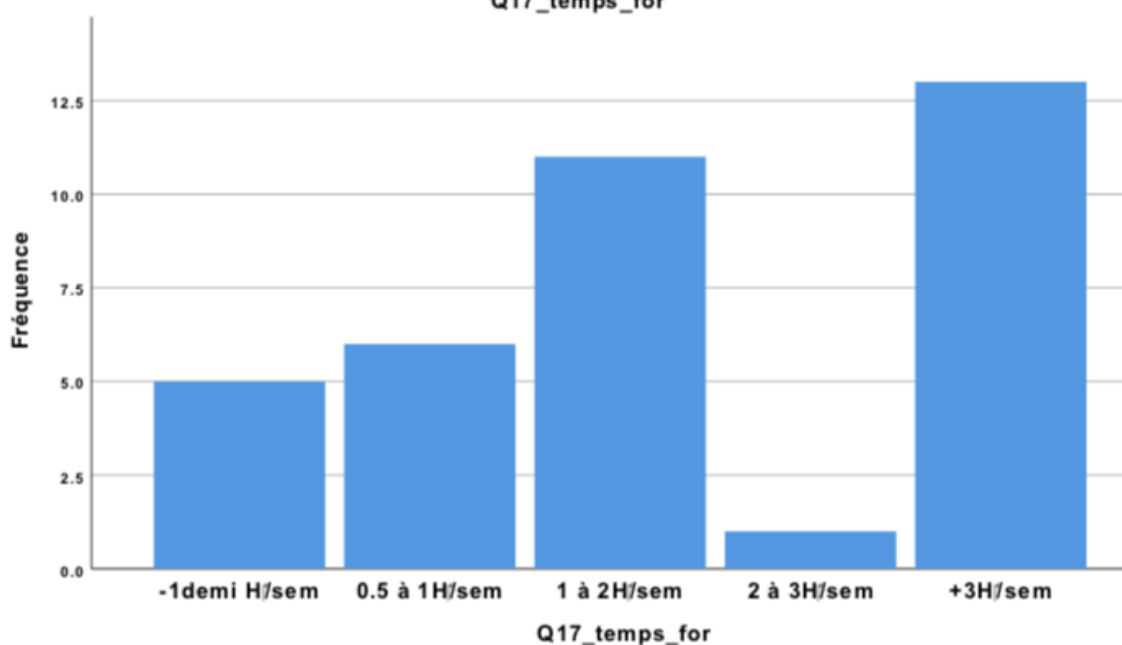
Graphique 15 : Formations supplémentaires

Tableau et graphique n°16 :

### Q17\_temps\_for

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	-1demi H/sem	5	1.6	13.9	13.9
	0.5 à 1H/sem	6	1.9	16.7	30.6
	1 à 2H/sem	11	3.4	30.6	61.1
	2 à 3H/sem	1	.3	2.8	63.9
	+3H/sem	13	4.1	36.1	100.0
	Total	36	11.3	100.0	
Manquant	Système	284	88.8		
Total		320	100.0		

*Tableau 16 : Temps de formation  
Q17\_temps\_for*

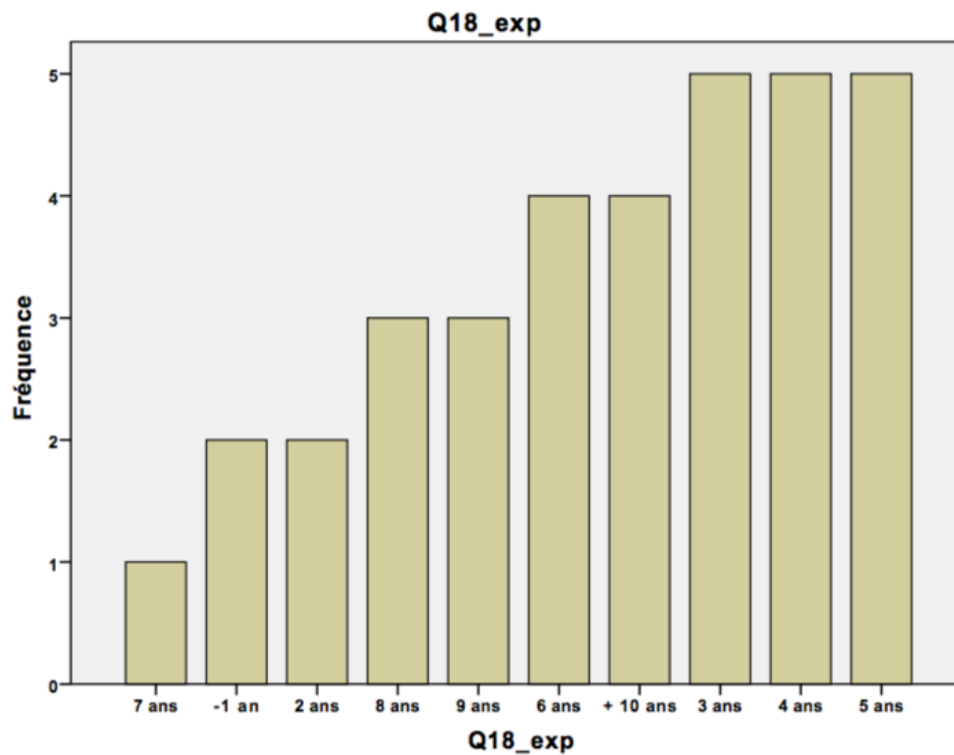


*Graphique 16 : Temps de formation*

**Tableau et graphique n°17 :**

### Q18\_exp

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	-1 an	2	.6	5.9	5.9
	2 ans	2	.6	5.9	11.8
	3 ans	5	1.6	14.7	26.5
	4 ans	5	1.6	14.7	41.2
	5 ans	5	1.6	14.7	55.9
	6 ans	4	1.3	11.8	67.6
	7 ans	1	.3	2.9	70.6
	8 ans	3	.9	8.8	79.4
	9 ans	3	.9	8.8	88.2
	+ 10 ans	4	1.3	11.8	100.0
	Total	34	10.6	100.0	
Manquant	Système	286	89.4		
Total		320	100.0		

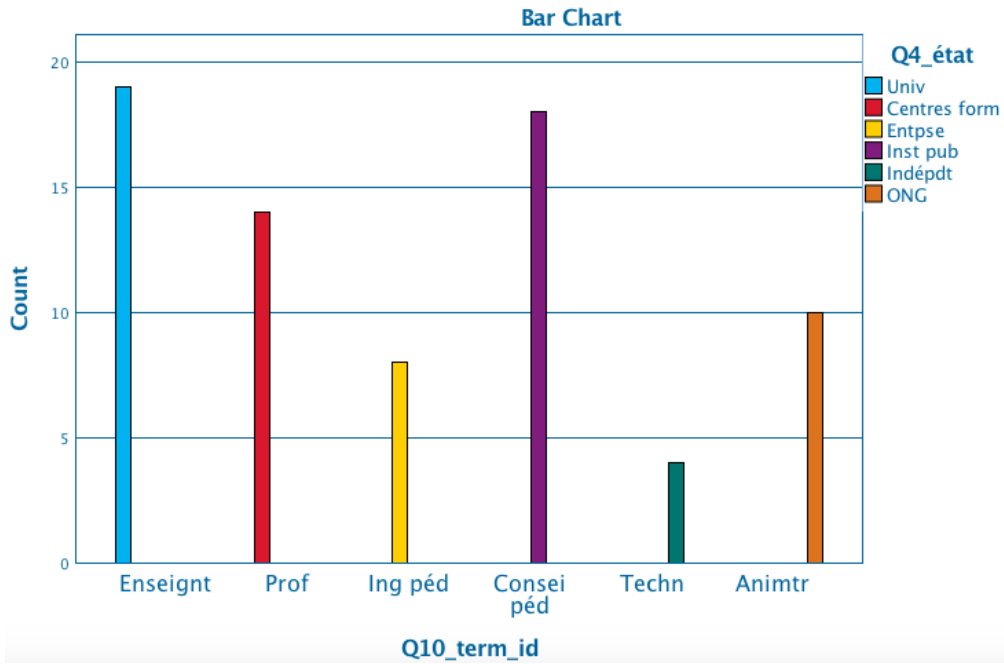


*Graphique 17 : Distribution des années d'expérience*

**Corrélations :**

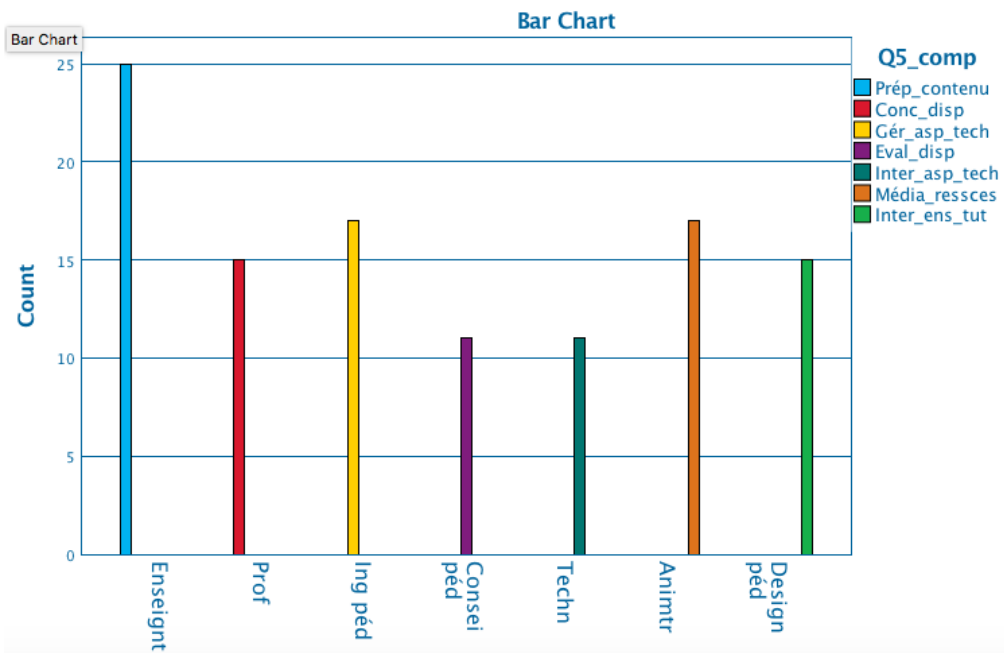
**Graphique 1 :**





*Graphique de la relation entre Q10 et Q4*

**Graphique 2 :**



*Graphique de la relation entre Q10 et Q5*

## GRILLE D'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE

Questions	Réponses attendues	Liens avec questions de recherche
<b>Q1</b> : En quelle année avez-vous validé votre formation ACREDITE ?	Préciser l'année d'obtention du diplôme	Permet de constituer un échantillon dans temps pour l'analyse de données
<b>Q2</b> : supprimée		
<b>Q3</b> : quel est votre domaine de spécialisation ? pouvez-vous définir la fonction que vous exercez ?	Donner sa définition de son domaine d'activité et de sa spécialité, s'il en a une	Permet de savoir la représentation de la personne sur son activité. Aussi de savoir si la personne a une spécialité ou pas en termes d'activités. Aussi, on aura peut-être des éléments sur la représentation de l'identité professionnelle.
<b>Q4</b> : D'après vous, quel est le rôle de l'IP dans la formation des adultes ? Pourriez-vous donner des exemples ?	On s'attend à ce que la personne s'exprime librement sur la formation des adultes et surtout qu'elle dise ce qui selon elle relève du rôle de l'ingénieur pédagogique	Sa réponse nous renseignera sur le positionnement de la personne en tant que Formateur d'adultes. Ce qui nous donnera une idée de sa représentation sur les activités de l'IP.
<b>Q5</b> : Est ce qu'il vous arrive de concevoir entièrement ou en partie un dispositif de formation ? si oui dans quel contexte ?	Soit non. Soit oui et donner des informations sur ce que représente concevoir un dispositif pour lui et dans un contexte donné	Sa réponse nous donnera une idée sur sa position dans son métier. Est ce qu'il a une position importante ou bien est ce qu'il est subordonné à d'autres personnes. Aussi de sa réponse on aura peut-être une idée de sa représentation de l'identité professionnelle.
<b>Q6</b> : Quelles sont les compétences que vous mettez en œuvre dans votre métier actuel ?	On s'attend à ce que la personne donne des détails sur son activité réelle et sur la façon dont elle exerce Son métier	Cela renseignera sur le type d'activités exercées et nous permettra de savoir si son activité rentre dans le cadre de notre référentiel ou s'il s'agit d'une évolution de celle-ci ou encore d'une activité tout à fait nouvelle dans le domaine.
<b>Q7</b> : Pensez-vous qu'il est indispensable pour un formateur de se former aux nouvelles méthodes du e-	Le participant donnera son point de vue sur l'impact des nouvelles technologies dans l'exercice de son activité.	Des éléments sur sa détermination et son intérêt pour les nouvelles modalités de transmission du savoir et des compétences aux adultes.

learning pour exercer son métier demain ?		
<b>Q8</b> : Vous arrive-t-il de donner des instructions dans la conception de dispositifs de formation ? Pouvez-vous donner des exemples ?	Soit non. Soit oui et donner des exemples de cas.	Renseigne sur le niveau d'implication de la personne dans la prise de décision dans le processus de conception. Ce qui peut nous renseigner également sur la représentation de l'identité professionnelle de la personne et du rôle qu'elle s'attribue.
<b>Q9</b> : Pensez-vous que votre activité répond exactement aux exigences actuelles du cahier des charges de l'IP ? Comment ?	On s'attend que la personne donne une valorisation de ce qu'elle fait comme activité et des informations sur sa manière de se mettre à jour.	Sa réponse nous donnera peut-être une idée de sa représentation de son activité et de sa façon de l'attribuer au domaine de IP. Elle nous donnera peut-être une idée de son identification au domaine de IP.
<b>Q10</b> : Vous arrive-t-il de suivre un référentiel métier pour exercer votre activité sur le terrain ? Si oui pouvez-vous donner des exemples ? Si non pourquoi ?	Soit non et expliquer pourquoi. Soit oui et donner des exemples de cas de figures ou la personne a suivi un support pour exercer son travail.	Cela nous permettra de savoir si la personne sait ce qu'est un référentiel métier déjà et surtout si le type d'activités rentre dans le cadre de notre référentiel ou pas. C'est une autre façon d'interroger sur l'activité réelle de la personne.
<b>Q11</b> : Avez-vous l'impression de faire exactement toutes les fonctions du métier de l'IP ? pouvez-vous donner des exemples ?	Soit oui et donner un détail des fonctions dudit référentiel.  Soit non et dire les autres activités que la personne fait en dehors de son référentiel.	Sa peut renseigner sur l'activité de la personne. Est ce qu'elle évolue ou bien est ce qu'elle effectue une autre activité parallèle qui est d'une autre nature.
<b>Q12</b> : Vous arrive-t-il de mettre en place des scénarios pédagogiques ? Si oui dans quel contexte ? Si non avez-vous animé un scénario pédagogique ?	Soit non. Soit oui et donner des informations sur le contexte du scénario pédagogique.	Permet de se renseigner sur la position de la personne dans l'exercice de son métier. Est-ce que la personne touche aux activités de scénarisation ou à l'animation des dispositifs de formation.
<b>Q14</b> : D'après vous, quels sont les termes qui conviennent le mieux à votre statut ? Pourquoi ?	Donner un qualificatif de son profil et donner les raisons de ce choix.	Cette question est faite, pour recueillir la représentation que la personne a de son identité professionnelle et de ce qui

		motive cela.
<b>Q15</b> : Vous arrive-t-il de piloter ou concevoir un plan d'accompagnement des apprenants à distance ? si oui pouvez-vous donner un exemple ?	Soit non. Soit oui : donner des informations relatives à son expérience en la matière et un exemple.	Cette question nous renseignera sur le niveau d'intervention de la personne dans les dispositifs. Aussi, cela nous donnera une idée de l'expérience de la personne en matière formation à distance.
<b>Q16</b> : Vous arrive- t-il de suivre des formations supplémentaires pour mettre à jour vos compétences ?	Position du participant par rapport à la formation parallèlement à son activité.	Cela permet de savoir si le participant exerce dans une activité qui évolue, sur le plan technique, des compétences, etc.
<b>Q17</b> : Combien temps passez-vous pour tenir à jour les évolutions dans le domaine des technologies éducatives ?	Le temps de formation et sa répartition dans le temps.	Le niveau d'évolution de son domaine d'activité
<b>Q18</b> : Depuis combien de temps êtes-vous actif dans le domaine des technologies éducatives ?	Le participant donnera une période correspondante à son expérience dans le domaine	Permet d'avoir une idée générale sur les différentes catégories de participants.

## QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

Lien - [https://fpse.qualtrics.com/jfe/form/SV\\_0j6HFB3nImK4WB7](https://fpse.qualtrics.com/jfe/form/SV_0j6HFB3nImK4WB7)

**Référentiels métiers REFFERENS III :**

**F2D57 - Ingénieur-e pour l'enseignement numérique**

Mission	
Etudier et assurer la maîtrise d'œuvre des projets numériques pour répondre aux besoins des acteurs et publics des établissements et favoriser l'évolution des pratiques pédagogiques.	
Famille d'activité professionnelle	Correspondance statutaire
Productions audiovisuelles, productions pédagogiques et web	Ingénieur d'études
Activités principales	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Analyser les besoins, concevoir et mettre en œuvre des actions de sensibilisation, de conseil et de formation à destination des enseignants de l'établissement</li> <li>Assurer la formation des enseignants dans les usages du numérique pédagogique et en particulier de la formation ouverte et à distance</li> <li>Soutenir la démarche réflexive des enseignants sur leurs pratiques d'enseignement</li> <li>Assurer l'interface avec les équipes pédagogiques dans la conception de dispositifs de formation</li> <li>Contribuer à la valorisation des initiatives pédagogiques</li> <li>Assurer une veille technico-pédagogique</li> <li>Mettre en œuvre la chaîne de production- médiatisation des contenus dans le respect des chartes ergonomique, graphique et qualité</li> <li>Respecter et faire respecter des législations en vigueur concernant le droit d'auteur et le droit à l'image pour tous les éléments visuels, sonores et textuels inclus dans la production</li> <li>Élaborer les cahiers des charges fonctionnels pour la réalisation de dispositifs et de ressources</li> <li>Assurer la mise en place et la gestion des infrastructures, outils et services d'appui à la pédagogie numérique (plateformes, podcasts, outils auteur)</li> <li>Communiquer, produire et mettre à disposition des ressources documentaires (outils et logiciels spécifiques) ou pédagogiques à destination des enseignants</li> </ul>	
Conditions particulières d'exercice	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Astreintes éventuelles</li> </ul>	
Compétences principales	
Connaissances	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Techniques de médiatisation de contenus pédagogiques et des normes associées (connaissance approfondie)</li> <li>Sciences de l'éducation (connaissance générale)</li> <li>Processus et mécanismes d'apprentissage</li> <li>Ingénierie pédagogique</li> <li>Technologies de l'information et de la communication (TIC) (connaissance générale)</li> <li>Technologies de développement web et multimédia (connaissance générale)</li> <li>Technologies de production audiovisuelle et multimedia</li> <li>Interopérabilité des outils de gestion de contenus</li> <li>Portails documentaires, moteurs de recherche, web de données, plateformes et outils E Learning</li> <li>Droit de la propriété intellectuelle</li> <li>Techniques d'expression écrite en français</li> <li>Environnement et réseaux professionnels</li> <li>Numérique : compétences du C2i « enseignant »</li> <li>Langue anglaise : B1 à B2 (cadre européen commun de référence pour les langues)</li> </ul>	
Compétences opérationnelles	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Coordonner et animer des activités pédagogiques</li> <li>Accompagner et conseiller</li> <li>Encadrer / Animer une équipe</li> <li>Initier et conduire des partenariats</li> <li>Accompagner les changements</li> <li>Piloter un projet</li> </ul>	
Compétences comportementales	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sens de l'initiative</li> <li>Capacité d'adaptation</li> <li>Capacité d'écoute</li> </ul>	
Diplôme réglementaire exigé - Formation professionnelle si souhaitable	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Licence</li> <li>Domaine de formation souhaité: multimédia ou web et information-communication ou sciences de l'éducation</li> <li>Expérience souhaitable : communication ou sciences de l'éducation / conduite de projets TICE</li> </ul>	
Tendances d'évolution	
Facteurs d'évolution à moyen terme	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Accroissement et diversification de l'offre et des modalités de formation pour répondre aux besoins des publics de formation initiale et de la formation tout au long de la vie (développement des enseignements numériques, formation ouverte et à distance / MOOC)</li> </ul>	
Impacts sur l'emploi-type (qualitatif)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Développement de la mutualisation de la production inter-établissements, adaptation et généralisation des développements (outils tels CSV, GIT)</li> </ul>	
Ancien code de l'emploi-type REFERENS	Ancien intitulé de l'emploi-type REFERENS
F2D39	Ingénieur en technologie de la formation



[http://referens.esr.gouv.fr/pages/fiche\\_emploi\\_type\\_referens\\_iii\\_trf?refine\\_referens\\_id=F2D57](http://referens.esr.gouv.fr/pages/fiche_emploi_type_referens_iii_trf?refine_referens_id=F2D57)

**REFERENTIELS METIERS REFFERENS III**