

De l'importance des collectifs dans la formation en ligne

Par Jean-Luc Metzger*

*Comment expliquer l'insuccès relatif de la formation en ligne ?
On rappelle ici que la formation en ligne reste avant tout de la formation.
Les dimensions relationnelles et communicationnelles sont donc essentielles, et d'autant
plus cruciales dans le cadre de la formation à distance.*

FORMATION EN LIGNE ET LIEN SOCIAL

La formation en ligne, à la confluence d'innovations pédagogiques et technologiques¹, fait l'objet de multiples attentes et investissements, comme en témoignent les discours de promotion et les projets financés par les pouvoirs publics nationaux et supranationaux (Commission européenne, notamment). Les publications abondent qui promettent l'avènement d'une nouvelle ère caractérisée par un accès universel aux connaissances et la multiplication d'entreprises apprenantes². Toutefois, les résultats se font attendre ; dès

lors, on en vient progressivement à admettre que l'on manque de compréhension sur la réalité de cette pratique, tant du point de vue des enseignants que des étudiants (Lagrange et Grugeon, 2003).

Si la formation en ligne fait l'objet d'un enthousiasme certain, est-ce parce que ses promoteurs ont mis en avant un discours de lutte contre l'échec scolaire (Garcia, 2003) ? Pourtant, les mises en garde quant aux limites des usages de l'internet ne manquent pas. Citons, parmi de nombreuses réserves, celle qui rappelle que faute d'être « *enchâssée dans une expérience professionnelle et pédagogique de longue date* », la formation en ligne souffre de « *l'absence de*

¹ Avec les TICE, Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement, et avec la FOAD, Formation ouverte et à distance, dispositif pédagogique réputé « *placer l'apprenant en situation de s'expliquer quelque chose à lui-même* » (Leclercq, 1999) et ainsi favoriser les apprentissages dans une visée constructiviste, c'est-à-dire dans laquelle les étudiants construisent leurs connaissances. Pour une discussion des principes de la FOAD et des recommandations pour sa mise en œuvre, voir Collectif du Moulin, 2002.

² Parmi une abondante littérature, on pourra se référer à Mingasson, 2002. Pour une discussion critique, voir Metzger, 2002.

* **Jean-Luc Metzger** est sociologue, chercheur à France Télécom Recherche et Développement, associé au LISE (Laboratoire interdisciplinaire en sociologie économique). Il a publié récemment, en collaboration avec J. Bué et D. Roux-Rossi, *Le temps partiel à l'épreuve des 35 heures*, La Documentation française, 2004 ; avec D. Martin et P. Pierre, *Les métamorphoses du monde. Sociologie de la mondialisation*, Seuil, 2003.

médiateurs humains » (J. Perriault, 2002, p. 93). Une enquête de l'AFPA (2002), portant sur l'abandon dans les cursus basés sur l'autoformation, souligne que les « abandonnistes » décrochent à cause de difficultés d'intégration dans le cadre de la formation : plus sensibles aux conditions de la situation de formation et à la réactivité des formateurs, ils ne disposent pas des pré-requis en matière d'autonomie et d'auto-organisation. Enfin, la formation en ligne « suppose un "apprenant théorique" assimilé à un acteur rationnel conscient de ses besoins de formation [...] et capable de s'orienter stratégiquement dans l'offre de formation à distance pour optimiser sa situation » (Garcia, 2003). Ceci tend à favoriser les étudiants disposant de ressources cognitives et relationnelles préalables.

Ces éléments rappellent que l'importance de la dimension sociale des processus cognitifs est ravivée dans les pédagogies apprenantes, et tout particulièrement dans celles qui s'appuient sur la distance et les TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement). Aussi le présent article examine-t-il le type de relations sociales que les étudiants qui se forment en ligne développent autour de leur formation, notamment en termes d'échanges et d'entraide. Dans cette perspective, nous avons mis en évidence l'existence d'une *dynamique de construction/destruction de collectifs*, s'organisant autour de trois moments forts : *l'anomie*, qui caractérise l'absence de relations (situation initiale, mais aussi parfois résultante de la pratique) ; *le réseau d'entraide*, correspondant à l'établissement d'échanges réguliers et utilitaires ; et *la micro-communauté*, ou plus exactement le travail de construction communautaire, qui caractérise un stade plus formalisé et multidimensionnel d'échanges.

Après avoir indiqué les conditions empiriques de cette analyse, nous soulignons combien l'organisation du temps est une dimension critique de l'apprentissage en ligne et mettons ainsi en évidence combien l'inscription dans un collectif d'échange et d'entraide peut être un moyen de « gagner » du temps. Puis, pour montrer la pertinence de ce raisonnement, nous proposons un modèle d'analyse en termes de dynamique des collectifs. Grâce à ce modèle, nous identifions, sur des situations concrètes, l'émergence de trois collectifs-types, classés par ordre croissant de complexité et de pérennité. Dès lors, nous mettons en évidence deux dynamiques au sein des formations en ligne. Enfin, nous discutons la portée d'une telle grille d'analyse.

■ DYNAMIQUE DES COLLECTIFS

Pour souligner l'importance de la dynamique des collectifs dans l'apprentissage en ligne, il convient tout d'abord de rappeler l'intérêt pour l'étude du lien social dans la formation. Nous soulignons ensuite combien les apprenants en ligne sont soumis à des contraintes temporelles et cognitives qui peuvent les amener à trouver rationnel de s'inscrire dans un collectif d'échange.

■ Le lien social dans la formation : une interrogation classique

L'approche en termes de lien social permet d'appréhender le fait que, sur un arrière-plan de références communes (l'engagement, contraint ou choisi, dans la formation en ligne) et de régulation formelle (inscrites dans les exigences du dispositif pédagogique), peut se développer, grâce au jeu des interactions entre individus et entre collectifs (ou à cause de leur absence), une régulation plus informelle, plus limitée, mais néanmoins utile pour les processus d'apprentissage.

Nous retrouvons le fait que l'apprentissage est d'abord une « intériorisation avec transformation », une modification du regard porté sur les choses. Et dans cet effort, *a priori* individuel, l'interaction avec « les autres » est indispensable, que cet autre soit un formateur ou un pair, qu'il soit présent ou distant. L'importance de ces interactions peut s'apprécier sur le plan strictement cognitif : on parle alors de conflit sociocognitif pour désigner l'effet d'apprentissage qu'induit la confrontation avec d'autres conceptions défendues par une ou plusieurs personnes (formateur, pairs)³. L'effet apprentissage sera d'autant plus assuré que la relation n'est pas trop asymétrique et que l'enseignant favorise « *l'émergence et la gestion constructive des conflits socio-cognitifs* », en identifiant des tâches pédagogiques appropriées et un climat affectif bienveillant (Bourgeois, 1999).

³ Ces résultats sont communs aux écoles de pensée en psychologie genevoise (J. Piaget) et russe (L. S. Vygotski). Pour ce dernier, le développement des fonctions psychiques principales se ferait en deux temps : un temps d'interaction externe organisme/environnement (activité collective, interpsychique) et un temps d'appropriation psychique interne par intériorisation.

Mais les interactions aident également l'apprenant à s'organiser (pour apprendre) et à négocier avec les autres pour qu'ils partagent leurs connaissances, y compris sur les finalités de la formation. L'échange

répond ainsi au besoin de contextualisation sociale de tout savoir et savoir-faire. Dit autrement, tout « contenu » doit être relié à un contexte social d'usage pour être interprété, faire sens pour l'apprenant

Encadré 1 Précisions méthodologiques

Ces résultats sont issus de l'étude de trois formations en ligne (Foucault, Metzger et al., 2002) :

- *Une maîtrise de gestion*

L'université dispose, depuis 1995, d'une structure spécialisée qui a pour mission de faire connaître aux enseignants les TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation) et de les amener à développer la dimension « ingénierie pédagogique » de leur métier. La plupart des acteurs de cette maîtrise de gestion ont bénéficié des services de cette structure. La formation comprend un ensemble de modules, dans les disciplines d'économie et gestion, qui sont composés de ressources en ligne permettant l'édition, la diffusion, l'administration des cours et l'utilisation d'outils de communication (forum, messagerie, etc.). La pédagogie des modules s'appuie sur un tutorat en ligne, des travaux individuels ou collectifs et des regroupements à l'université. La formation dure deux ou trois ans, le diplôme obtenu est celui d'une université renommée.

- *Les modules d'un Centre de formation continue*

Le Centre de formation continue a une longue expérience en matière de TICE et de formation ouverte et à distance. Ainsi se sont constituées, autour d'un noyau d'experts, un ensemble de compétences et une stratégie pour développer la FOAD en ligne. Nous nous sommes particulièrement intéressés à deux modules de formation en ligne : informatique et management social et économique. Le modèle pédagogique de ces FOAD est basé sur une autoformation assistée par un tuteur, ponctuée de quelques regroupements en présentiel. Les cours sont accessibles en ligne ou délivrés lors des séances de regroupement. Les apprenants disposent de divers outils de communication sur la plate-forme. Les modules durent un semestre et sont suivis par des étudiants de différents cursus.

- *Une formation à la e-formation en entreprise*

Mise en oeuvre dans une grande entreprise, elle s'inscrit dans une perspective managériale de transformation des fonctions de formateur (accentuation de la division du travail entre concepteurs et tuteurs, instrumentalisation croissante des pratiques) et de réduction des coûts (les apprenants se forment sans quitter leur poste ; le nombre de formateurs est divisé par 10 en 10 ans). La formation étudiée est celle dispensée à certains formateurs, pour qu'ils deviennent e-formateurs. L'ingénierie pédagogique comprend des activités de nature variée (consultation de ressources multiples, réalisation d'exercices corrigés par le e-formateur ou auto-corrigés), et des outils de communication (« chat », forum, visioconférence...). Des temps de regroupement virtuel entre les tuteurs et l'ensemble des apprenants ponctuent cette formation.

Nous avons interrogé, en face-à-face et pendant environ une heure chacun, des concepteurs du dispositif (7), des enseignants (10) et des étudiants (25). Ces entretiens ont été complétés par deux questionnaires en ligne (40 retours sur plus de 200) et des analyses de contenu portant sur deux des trois forums des plates-formes.

Les principaux thèmes abordés lors de ces entretiens concernaient, outre la présentation de la trajectoire professionnelle, les mobiles de l'engagement dans ce type de formation, l'antériorité de la maîtrise des TIC et les relations que les intéressés (enseignants et étudiants) entretenaient pour réussir leur projet.

(Alava, 2000 ; Moisan, 2000). L'autoformation n'échappe pas à cette exigence qui s'enrichit de la participation à des « *structures sociales intermédiaires volontaires* » (Dumazedier, 2002, p. 101).

Ajoutons une troisième dimension, celle de « *l'effet formation* » (Sainsaulieu, 1999), qui consiste en une plus grande ouverture aux autres qu'induirait, pour certains apprenants en entreprise, le fait d'interagir dans le cadre de la formation (création de nouveaux liens sociaux).

La question de la contextualisation du lien social prend un relief particulier dans le cas des formations en ligne, puisque les acteurs de la formation sont à distance les uns des autres, donc isolés, que ce soit par rapport aux enseignants ou aux autres étudiants. Afin de mieux percevoir l'enjeu des collectifs dans ce type de formation, apportons quelques précisions sur la population concernée.

Apprendre en ligne, c'est d'abord apprendre à organiser son temps

Les étudiants interviewés (et la plupart des apprenants ayant répondu aux questionnaires) mènent une double journée : salariés ou artisans, ils ont décidé de s'engager dans une formation en ligne pour concilier la poursuite de leur activité professionnelle et l'obtention d'un diplôme. Le plus souvent familiarisés avec les TIC, s'ils éprouvent des difficultés, c'est essentiellement sur la compréhension du contenu des cours, dont le niveau est unanimement considéré comme élevé. Cela se traduit par une amplification du temps à consacrer à l'ensemble des activités de e-formation.

« *J'étudie après la journée de travail, le soir, à la maison, à partir de 21 heures, parfois jusqu'à 1 heure, 2 heures du mat... Au final, le bilan, c'est que, pour résoudre des petites questions qui, par oral, prendraient un quart d'heure, vingt minutes, en EAD, ça peut traîner sur deux, trois semaines avant d'avoir compris. Alors, on passe plus de temps à faire des recherches ailleurs. On nous avait dit qu'il fallait compter deux fois plus de temps que les personnes qui assistent au cours en présentiel. Moi, j'en suis arrivé à dix fois plus !* [silence] *Ma femme, elle apprécie moyen !* », Marc J., formation continue, expert comptable⁴.

⁴ La référence au conjoint illustre ici l'importance de ces derniers dans l'articulation entre les différents temps sociaux. Cette brève remarque confirme que ce sont, bien souvent, des acteurs indirects de la formation.

Cette exigence temporelle n'a d'ailleurs rien d'étonnant, dans la mesure où l'auto-apprentissage renvoie à la nécessité pour l'étudiant de trouver son propre cheminement, ce qui passe par des tâtonnements, des essais-erreurs. Mais pour réussir à remplir toutes ces exigences (pour chaque module), les apprenants doivent s'imposer une discipline rigoureuse ; par exemple, répartir leurs « tâches » d'apprentissage entre les différents lieux possibles (domicile, bureau, institution de formation pour les regroupements) et entre les différents temps (certains soirs précis pour certains modules, ou le week-end pour la lecture et la semaine pour les exercices et les questions, etc.).

L'exigence d'une articulation spécifique des différents temps se retrouve chez les apprenants e-formateurs en entreprise qui doivent acquérir une nouvelle manière d'enseigner, tout en continuant à remplir leurs obligations professionnelles. D'où une tendance à être surchargé, tendance qui, tôt ou tard, peut conduire à l'abandon. Ainsi, l'objectif – avant tout gestionnaire –, de développer la e-formation, entre en contradiction avec un autre objectif gestionnaire de « réaliser des gains de productivité ». La nécessité de lever la contradiction entre les deux systèmes d'injonctions (c'est-à-dire modifier à plusieurs reprises les plannings) repose sur les apprenants et les tuteurs, ce qui, au demeurant, accroît leur charge de travail. Et même lorsque l'apprenant e-tuteur bénéficie d'une grande latitude pour organiser son temps, l'exercice n'est pas facile ; et ce, en raison de la nature même de l'apprentissage qui requiert concentration, disponibilité intellectuelle et fraîcheur d'esprit (ne pas être fatigué après une journée de dispense de cours ou de réunion, par exemple).

D'une manière générale, cette exigence d'auto-organisation est majorée en raison d'une certaine hétérogénéité des choix pédagogiques effectués dans les différents modules (QCM ici, simple transposition du cours en ligne là, encouragement à utiliser le courriel ou obligation de passer par le forum après avoir consulté la foire aux questions). De plus, chaque cours (qu'il soit ou non en ligne) est équivoque : textes et schémas nécessitent des commentaires, des prises de distance, des reformulations et l'exposé oral permet de lever certaines de ces ambiguïtés. Dans la e-formation, les étudiants doivent interroger les enseignants *via* les forums et/ou les messageries. Mais les réponses ne parviennent pas toujours dans les délais souhaités, ce qui accroît l'anxiété et justifie de nouvelles demandes d'informations.

Ce manque de disponibilité d'une partie des enseignants s'explique par le caractère encore peu stabilisé des pratiques de tutorat. En effet, celles-ci prennent beaucoup plus de temps que prévu (un enseignant nous expliquait ainsi qu'il avait dû revoir à la baisse son intention initiale d'apporter un corrigé individuel à chaque exercice intermédiaire, pour se contenter de mettre en ligne un corrigé type, éventuellement suivi de précisions en cas de demandes). Les enseignants étant – pour la plupart – en phase d'apprentissage du « métier de formateur en ligne », ils ne savent pas encore doser avec pertinence leurs investissements vis-à-vis des apprenants (pour re-concevoir leur cours, pour consulter les forums, la messagerie, apporter des réponses individuelles ou collectives). Ils n'ont pas encore eu le temps d'expérimenter diverses solutions et d'en sélectionner une. Il faut ajouter que cette surcharge de travail n'est pas nécessairement prise en compte dans le mode de rémunération des enseignants. Ainsi :

- la situation initiale d'isolement, conjuguée à la difficulté intrinsèque (exigence) des cours, rend cruciale la réponse à des questions précises ;
- l'absence de réponse à ces questions, laissant les apprenants « en panne d'apprentissage », aggrave la pression temporelle (consulter plus souvent le forum, rechercher plus fréquemment des réponses) ;
- la possibilité de trouver des réponses auprès des pairs ou de proches devient alors une alternative déterminante pour continuer à étudier.

Le « dilemme de l'apprenant en ligne » situe ainsi le rôle de l'échange et de la communication comme « variable d'ajustement » pour rendre compatibles toutes les contraintes (temporelles, cognitives, organisationnelles, identitaires, professionnelles, etc.). En effet, c'est en échangeant sur des difficultés ou en obtenant (ou donnant) rapidement une réponse qui fait avancer, que l'on va gagner du temps, comprendre, se situer par rapport aux autres et retrouver courage.

« L'inconvénient, c'est que, quand on tape un message ou qu'on envoie un fichier, il y a des choses qui ne sont pas aussi parlantes que quand nous sommes en présentiel, en fait. Il manque quand même une communication qui est la communication entre... directement physiquement de personne à personne », Jérôme D., maîtrise de gestion, technicien, 5 ans d'expérience.

Certes, de telles contraintes existent également dans les formations en mode présentiel et, comme nous l'avons vu, l'importance de l'échange dans l'apprentissage a été soulignée depuis longtemps. Toutefois, la formation en ligne amplifie cette exigence pour plusieurs raisons :

- tout d'abord, elle s'effectue à distance en concernant des individus qui, *a priori*, ne se connaissent pas et ne se rencontreront peut-être jamais (tout dépend des choix pédagogiques et des disponibilités des apprenants). La résolution de certains problèmes (organisationnels, pédagogiques, voire affectifs) ne peut s'effectuer aussi « naturellement » que lorsque des relations peuvent être engagées de façon informelle, dans la classe, dans l'établissement d'enseignement ou l'entreprise ;
- de plus, elle mobilise des dispositifs techniques qui nécessitent, de la part des enseignants et des étudiants, une maîtrise à la fois générale (bureautique, multimédia, internet) et spécifique (la spécialité enseignée). Là également, le fait de pouvoir s'appuyer sur un collectif d'entraide (pour maîtriser l'outil, savoir y transposer son cours et répondre aux attentes des apprenants) s'avère à la fois crucial et délicat du fait de la distance (il n'est pas facile de s'expliquer, par courriel, sur la difficulté rencontrée, tout comme il n'est pas aisé de « dépanner » à distance) ;
- enfin, enseignants et étudiants doivent apprendre à enseigner et à étudier en ligne. Mais si cela peut être facilité par des échanges entre pairs (comment reconfigurer le cours, comment se situer par rapport aux autres, etc.), la distance et la médiatisation technique introduisent une complexité spécifique.

■ TROIS TYPES DE COLLECTIFS

Pour expliciter ces différents points, nous allons procéder en trois temps : tout d'abord définir ce que nous entendons par dynamique des collectifs, ce qui va nous amener à distinguer des moments clés ; puis, nous allons mettre en évidence l'existence de collectifs aux différents stades de cette dynamique ; enfin, nous allons décrire deux de ces dynamiques. Notre ambition n'est pas de mesurer le nombre de collectifs de chaque type dans chaque formation, mais de montrer que certaines modalités d'enseignement et l'intention qui les sous-tend, en agissant sur la capacité même des intéressés à

s'entraider/échanger, peuvent se retourner contre l'objectif d'innover pédagogiquement et d'apprendre.

L'hypothèse selon laquelle la mise en œuvre concrète des dispositifs (technico-pédagogiques) de e-formation influe sur la capacité des enseignants et des étudiants à s'inscrire dans des collectifs peut s'apprécier au moins de deux manières : ou bien il existait déjà des liens d'entraide et d'échange (par exemple, entre formateurs d'une même entreprise) et l'observateur va chercher à évaluer comment le passage à la e-formation modifie ces liens ; ou bien les intéressés ne se connaissent pas au moment de l'entrée en formation (cas le plus fréquent des étudiants inscrits à une formation en ligne) et l'étude va porter sur la genèse d'éventuels collectifs au sein de ce que l'on peut appeler la classe virtuelle.

Pour identifier ces deux processus (transformation de liens pré-existants et émergence de liens), nous caractérisons différents idéaux-types de collectifs, notamment, par des degrés dans la structuration et la pérennisation (de l'anomie/isolement au lien communautaire durable, en passant par le réseau social plus éphémère). Nous avons limité cette grille à ces trois types, à la fois suffisants et pertinents pour rendre compte des étapes du processus de socialisation professionnelle (Dubar, 1998) et, plus fondamentalement, de l'étude contemporaine des processus de regroupement humain (Busino, 1993).

■ Formation en ligne et anomie

Nous allons donc définir successivement l'anomie, le réseau d'entraide et la micro-communauté, et appliquer cette grille de lecture à l'analyse des trois situations de formation en ligne décrites plus haut.

Caractériser l'anomie (ou l'isolement)

Au début des formations en ligne, les étudiants ne se connaissent pas et n'ont pas de relations entre eux ou avec les enseignants. Pour caractériser cette situation, nous utilisons le concept d'anomie, introduit par E. Durkheim (1960 et 1978), qui renvoie à l'absence de contrainte sociale, de discipline, pesant sur les individus. Cette absence de « *pression sociale* », de normes de comportement claires, résulte, au niveau micro-social, de la solitude et, au niveau macro-social, de la faiblesse de corps intermédiaires (les associations professionnelles, notamment) permet-

tant « *d'encadrer* » les individus. Plus récemment, certains auteurs ont montré la fécondité de la notion d'anomie pour expliquer les effets de ce qui limite l'insertion, de ce qui s'oppose à l'intégration et, plus généralement, les conséquences d'une insuffisance d'interactions, en particulier chez les individus possédant un faible réseau social (Cusson, 1992). En somme, ce qui conduit à l'anomie, c'est moins l'absence de règles et de régulation formelle que l'absence de régulation informelle entre proches.

L'anomie dans la formation en ligne

Pour deux des formations (en entreprise et dans le Centre de formation continue), nous avons pu constater qu'après plusieurs mois, certains apprenants se trouvaient dans deux situations possibles d'anomie. Le premier cas, particulièrement fréquent en entreprise, correspond à des salariés qui ne ressentent pas le besoin de communiquer avec des pairs.

« *Comme nous sommes dans un type de formation à distance, il y a un travail personnel à réaliser assez important. Du coup, je trouve qu'on ne ressent pas le besoin forcément d'échanger avec les autres apprenants, parce que sans doute, on ne les voit pas, on ne les connaît pas forcément en plus... ça rend plus individualiste ce type de formation* » Gérard L., apprenant en formation intra-entreprise, formateur, 15 ans d'ancienneté.

Dans la même catégorie se trouvent ceux qui n'osent pas demander aux pairs où ils en sont, de peur de se dévaloriser (en entreprise, la crainte de la disqualification est très prégnante). Tous assument leur statut d'apprenant autonome et orientent leur recherche d'informations vers des ressources matérielles (livres, site Internet, etc.). Ils ne songent pas à abandonner du fait de l'absence d'interactions.

Mais certains apprenants e-formateurs (en entreprise) et de nombreux étudiants du Centre de formation continue ne réussissent pas à sortir de leur isolement. De plus, ils ne peuvent compenser cette absence d'interactions centrées sur la formation, par des échanges avec des proches, des collègues, des amis. Ce relatif échec à créer et entretenir des relations tient en partie à la dynamique même des échanges au sein de la classe virtuelle. Si les enseignants ne répondent pas souvent aux courriels et aux questions posées sur les forums, si les regroupements sont insuffisants, placés trop tard et peu fréquentés par les apprenants, il est

clair que ces personnes, démunies en capital relationnel pertinent (c'est-à-dire ne pouvant compter sur aucune personne susceptible de les aider à comprendre leurs cours) vont avoir du mal à sortir de l'anomie et à entrer dans un réseau d'entraide :

« *En plus, comme je ne connais personne dans mon entourage qui fait de la programmation, donc je peux même pas me retourner vers eux. [...] Au début, j'avais tenté de m'appuyer sur un autre apprenant qui se connectait sur le forum, qui posait quelques questions aussi, avec qui on a communiqué par messagerie pour essayer de s'en sortir à deux. Je l'avais rencontré en regroupement et puis je m'étais dit "si on travaille à deux, peut-être que..."* ». Et puis il a arrêté à Noël. Donc, je me suis vite retrouvé le bec dans l'eau. [silence]. Et puis après, j'ai arrêté parce que... [silence] », Marc J., étudiant, formation continue.

Plusieurs éléments expliquent que l'anomie se retrouve plutôt en entreprise et dans le Centre de formation continue : dans le premier cas, ce sont l'absence de regroupement et la mise en compétition des formateurs pris dans une logique individualisante de GRH (gestion des ressources humaines) ; dans le second cas, la brièveté de la formation (chaque module se déroule sur un semestre), le haut niveau de technicité requis (en informatique, notamment) et le fait que les enseignants ne semblent pas toujours répondre dans des délais suffisants, sans pour autant encourager les échanges entre apprenants.

Intéressons-nous maintenant à la mise en évidence de collectifs correspondant à un premier stade dans la structuration des échanges : le réseau d'entraide.

Formation en ligne et réseau d'entraide

Caractériser les réseaux d'entraide

Comme le souligne E. Lazéga (1999), la notion de réseau est souvent utilisée de façon inappropriée dans l'étude du social. En effet, elle est fréquemment confondue avec son homonyme dans les sciences de l'ingénieur (réseau de télécommunication, de transports) ou en biologie (réseau sanguin, réseau nerveux). Ainsi, sous l'effet de l'utilisation extensive des TIC, le discours contemporain retrouve la croyance Saint-Simonienne en la force politique de la technique : les effets bénéfiques des réseaux de

communication, assimilés à une révolution sociale, permettraient de faire l'économie du politique (P. Musso, 2001). De plus, ce terme désignant des relations interindividuelles a-hiérarchiques (autonomie généralisée, innovation décentralisée), beaucoup d'observateurs ont cru voir s'instaurer des formes sociales nouvelles, débarrassées des inconvénients de la bureaucratie et dans lesquelles il n'y aurait plus à tenir compte des questions de pouvoir et de domination⁵.

Ces précautions prises, la notion de réseau permet toutefois de décrire un instant dans le processus de structuration ou de déstructuration de collectifs. On parlera de réseau dès lors que les interactions entre des individus se répètent, ont une certaine durée, tout en conservant une souplesse de constitution (on entre et on sort aisément du réseau), une absence (ou une faiblesse) de hiérarchie (pas de contrôle des échanges) et, du fait que l'engagement des membres est limité aux objets de l'échange, sans grand investissement affectif. Nous retiendrons un type particulier de réseau social, celui que V. Lemieux (1999) appelle « *le réseau de soutien* », et que nous qualifierons de réseau d'entraide, dans lequel les membres échangent de l'aide émotionnelle, matérielle, informationnelle et d'accompagnement.

L'émergence sous contrainte de réseaux d'entraide

Nous avons identifié des réseaux d'entraide dans les trois formations. La principale motivation des apprenants pour dépasser l'anomie originelle réside dans le besoin d'explicitation des points obscurs du cours. Mais l'émergence du réseau d'entraide requiert deux conditions : posséder un niveau minimum de connaissances pour interagir (il ne faut pas que la distance cognitive soit trop grande entre membres du réseau) ; et des choix pédagogiques encourageant les rencontres, de préférence en présentiel (organisation de regroupements et de travaux par groupes, animation des forums à tour de rôle, etc.).

⁵ Alors que, loin d'avoir résorbé la question du pouvoir, les usages de l'Internet l'ont au contraire décuplée comme le montre P. Mounier (2002) en analysant les stratégies de fusions-acquisitions, d'intégration verticale entre opérateurs et fournisseurs de contenus, ou encore la diffusion de logiciels captifs (Microsoft, AOL-Time Warner, Vivendi-Universal, Sun, Netscape, etc.). L'auteur décortique également les luttes d'influence entre gouvernements pour diriger les instances de normalisation d'Internet, tout particulièrement l'*Internet Corporation for Assigned Names and Numbers*, organisme non gouvernemental à visée internationale, mais créé en 1998 par le ministère américain du Commerce.

« Ce sont les tuteurs qui nous ont demandé, en début de cours, de privilégier le forum. Plutôt que de poser les questions par courriel, pour que leurs réponses puissent profiter à l'ensemble des apprenants. Mais sur le forum, on communique avec l'ensemble des apprenants, peu importe l'apprenant qui pose la question, si j'ai la réponse, j'y réponds. Donc, au niveau du forum, il n'y a pas d'affinités particulières. Mais c'est vrai qu'on est assez loin géographiquement. Les autres apprenants, ils sont à 250 km », Claude H., formation continue, ingénieur agronome, entrepreneur, 20 ans d'expérience.

Ce réseau d'entraide est assez lâche, peu structuré (tout le monde répond à tout le monde, la dimension affective est absente, on ne cherche pas particulièrement à se voir).

S'ils représentent un facteur clé, les choix pédagogiques ne suffisent pas pour autant à « faire prendre le ciment social ». Quelle que soit la pédagogie envisagée, la pratique réelle des enseignants influe sur la capacité des étudiants à tisser des liens :

« Il y a des forums de discussion où vous pouvez poser des questions. C'est vrai qu'on arrive à avoir des informations quand même au travers de ces forums ; pas souvent par les professeurs. Souvent, on pose des questions sur les forums, ce ne sont pas toujours les professeurs qui répondent, mais ce sont plutôt les autres élèves qui vous donnent parfois des indications », Sylvain S., maîtrise de gestion, comptable dans une grande entreprise, 15 ans d'expérience.

Ainsi, quand les enseignants ne renvoient pas (dans les délais) les devoirs des étudiants annotés, les corrigés ou les notes, lorsqu'ils ne signalent pas leur présence électroniquement, lorsqu'ils ne répondent pas aux questions sur les forums, les étudiants peuvent y voir une façon de rompre l'accord tacite de l'interaction. Face à la répétition de telles attitudes, interprétées comme une absence de respect, le risque est grand que la classe virtuelle évolue vers la co-existence d'un réseau d'entraide actif et de situations isolées ; pour les réseaux d'entraide, la circulation de la réputation négative à l'égard de certains enseignants devient un facteur de cohésion qui facilite les échanges entre étudiants ; pour les situations isolées, certains étudiants vont avoir tendance à s'auto-dévaluer en ne s'estimant pas capables d'atteindre les objectifs pédagogiques, au vu des difficultés qu'ils rencontrent et de l'impossibilité dans laquelle ils se trouvent d'obtenir

le soutien requis. C'est tout particulièrement le cas pour le Centre de formation continue.

Autre cas possible, le réseau d'entraide peut être constitué de collègues ne suivant pas la formation, mais travaillant dans les mêmes locaux que certains apprenants. C'est ce qui a eu lieu dans la formation en entreprise :

« Les échanges, c'était plutôt pour se rassurer, pour se conforter tout simplement. J'ai surtout communiqué avec des collègues qui étaient sur mon lieu de travail. Avec des gens de mon Département, il nous est arrivé de faire une simulation pour nos séances de mise en pratique. Donc, je veux dire qu'il y a eu un entraînement. Par contre, les personnes qui étaient dans le même groupe de formation que moi, on a communiqué, si vous voulez. Mais on n'a eu qu'une communication qui nous était imposée. » Caroline D., apprenant le métier de tuteur en entreprise.

Il s'agit bien de relations d'entraide, mais limitées à des échanges ponctuels, n'impliquant aucun engagement, ni affectif ni professionnel. Le collectif n'est guère structuré et l'on peut en sortir aussi aisément que l'on y est entré.

Ces quelques réflexions montrent que, loin d'engendrer spontanément des relations sociales, qui plus est a-hiérarchiques, les réseaux techniques ne sont le support d'interactions entre utilisateurs-étudiants qu'à certaines conditions, notamment que les enseignants se saisissent de leur autorité « pédagogique », par exemple, en exigeant des apprenants qu'ils travaillent ensemble, qu'ils animent le forum.

Formation en ligne et micro-communauté

Caractériser la micro-communauté

Pour certains apprenants, l'appartenance à un réseau d'entraide n'est qu'une étape. Pour des raisons d'affinités et de proximité géographique, ils vont élargir les relations avec leurs pairs au-delà des seuls échanges ponctuels. Le collectif qu'ils forment va prendre progressivement une nouvelle forme. À quelles conditions peut-on le qualifier de communauté ?

On peut mobiliser ici les travaux de Boudon et Bourricaud (1990) qui, en prolongeant l'œuvre de Weber (1995), suggèrent que cette notion puisse servir à analyser les processus conduisant à de l'intégration

fondée sur l'affection et la tradition. Parmi ces processus, on peut retenir la vie en commun qui suscite *le sentiment de communauté* et renforce ou fait émerger tout un ensemble de croyances sur l'origine commune des membres (et sur ce qui les distingue des autres communautés). D'où l'importance des règles d'inclusion et d'exclusion de la communauté, qui la rendent plus stable que le réseau. Il faut en outre montrer une certaine implication, accepter de consacrer du temps et des ressources (payer de sa personne) pour le fonctionnement même du collectif. La communauté est également caractérisée par un « *ensemble d'évidences et de pratiques culturelles* » partagées, construites, en partie, dans la relation aux autres, et engendrant un système d'attentes mutuelles et d'attentes réciproques de comportements (P. Zarifian, 1996). On pourra enfin distinguer plusieurs sous-types de communauté, selon que la finalité qui la soude concerne la préservation de liens affinitaires ou l'atteinte d'objectifs professionnels (construction d'un territoire)⁶.

Ajoutons que notre conception de la communauté est indépendante du support matériel des échanges : la médiatisation technique, loin d'être le vecteur du collectif, peut au contraire s'avérer un obstacle.

Vers des micro-communautés de professionnels en apprentissage

Nous allons présenter successivement le cas de la formation universitaire où se développent des micro communautés affinitaires et des micro-communautés organisationnelles, et le cas de la formation en entre-

prise où émerge une micro-communauté de professionnels :

Pour la formation universitaire, nous avons identifié deux micro-communautés. Plusieurs raisons en expliquent la genèse : d'une part, les étudiants suivent un cursus pendant un temps long (en principe deux ans, voire trois) ; d'autre part, ils possèdent une plus grande proximité d'objectifs (la formation est diplômante et réputée) ; et, enfin, cinq d'entre eux appartiennent à la même entreprise qui leur accorde des facilités pour suivre les cours dans une perspective de promotion professionnelle.

– **Micro-communauté affinitaire.** L'une de ces micro-communautés est fondée sur l'appréciation mutuelle de qualités humaines et professionnelles et s'est constituée au fil des travaux en groupe, des regroupements, mais aussi d'initiatives :

« Les gens avec qui je communique, ce sont les gens que j'ai rencontrés à l'université et avec qui j'ai noué des contacts tout simplement. On a une relation amicale et, en même temps, on essaye d'échanger des informations, pas forcément sur les cours mais aussi sur l'organisation en général. C'est important d'avoir, pas un soutien, mais des contacts avec d'autres personnes, de comparer les méthodes de travail éventuellement et d'avoir des renseignements. C'est une question de relations humaines ». Sylvain S., maîtrise de gestion.

– **Micro-communauté organisationnelle.** La seconde micro-communauté s'est constituée sur des bases plus organisationnelles, puisque les cinq étudiants qui la composent, salariés de la même grande entreprise, ont tous passé avec succès une série d'épreuves (tests internes à l'entreprise, sélection à l'université). Ce mode de sélection commun, ajouté à l'identité de projets professionnels (réussir en deux ans à décrocher un diplôme difficile pour obtenir une promotion), sans oublier le caractère atypique de la formation (puisque'ils sont les seuls, en interne, à suivre une formation universitaire en ligne), fournissent les bases d'un collectif dont la dynamique dépasse le stade du réseau.

« Et par solution de facilité, on a préféré se regrouper entre nous, dans la mesure du possible, pour pouvoir suivre la formation et pouvoir faire ensemble la plupart des études de cas. Comme nous sommes à peu près tous calés sur la même période, par exemple le mardi après-midi, on peut rentrer en contact tous ensemble au même moment et se lancer dans une sorte de téléconférence et pouvoir parler entre nous,

⁶ Nous ne retiendrons toutefois pas la notion de communauté de pratiques, développée, notamment, par E. Wenger (1998), pour deux raisons. D'une part, ce qui est présenté comme l'une des découvertes importantes de ce courant, c'est-à-dire que les savoirs et savoir-faire pertinents sont implicites, tacites, qu'ils sont transmis de façon informelle au sein de collectifs professionnels, a été constaté depuis longtemps par la sociologie du travail. Et d'autre part, cette approche tend à privilégier une posture instrumentalisante, se plaçant résolument dans une perspective de gestion des compétences et des connaissances et non de connaissance de la gestion, ce qui a notamment pour conséquence de gommer l'importance des relations de pouvoir. Comme le résume A. d'Iribarne (2002), dans l'approche par les compétences, les seuls savoirs pertinents sont essentiellement ceux mobilisables dans les processus productifs immédiats, opératoires, le plus souvent précaires. Quant à la gestion des connaissances ou *knowledge management*, on en trouvera une analyse critique dans Metzger, 2002.

en fait. Pour l'instant, c'est peut-être un défaut, nous avons plutôt développé un système de groupe à l'interne plutôt qu'une communication avec les autres étudiants. » Jérôme D., maîtrise de gestion, technicien, 5 ans d'ancienneté.

La genèse de cette micro-communauté organisationnelle est accélérée par la pression du temps : il faut rendre les devoirs à des dates fixes, quel que soit le taux de réponse des enseignants aux demandes de renseignements. Ceci ne laisse guère le loisir de multiplier les rencontres et les soirées entre apprenants.

Pour la formation en entreprise, l'émergence de micro-communautés (que l'on peut qualifier de professionnelles) se structure autour de deux axes. D'une part, un axe « pédagogique », directement lié à l'atteinte des objectifs de la formation. Il comprend plusieurs apprenants devant concevoir collectivement un cours en télé-formation ; à cet effet, ils se font aider par des collègues (formateurs) du même site, qui ne suivent pas la formation, mais qui se rencontrent facilement pour échanger sur le contenu de leur activité et l'évolution de leur métier. D'autre part, entre tous les formateurs spécialisés dans la e-formation – que l'on peut considérer comme le noyau des pionniers de cette modalité d'enseignement – existe une pratique d'échange intense ; celle-ci vise à développer une compétence pointue et partagée qui leur permet de se distinguer ainsi nettement de leurs homologues ne pratiquant que la formation en mode présentiel :

« On compare beaucoup nos actions, on fait surtout des comparaisons entre les différents modules, en tant que tuteur sur de la e-formation, donc on compare les outils, on compare la réaction des stagiaires, on compare les problèmes techniques, on compare aussi les comportements par rapport au présentiel. Parce qu'il faut quand même bien reconnaître que, malgré notre bonne pratique pédagogique, le fait de faire de la e-formation, c'est quand même une pratique nouvelle qu'on exerce depuis maintenant trois ans, à peu près, pas plus. Donc, les échanges et les points de vue des collègues, ça peut être très intéressant. On a quand même... on avait – on peut parler à l'imparfait maintenant – on avait quand même une forte culture formation en présentiel et on en fait encore de toute façon » Marc R., tuteur e-formation, en entreprise.

Ces professionnels partagent les mêmes arrière-fonds culturels, identitaires, les mêmes rôles et fonctions dans l'entreprise et parfois les mêmes lieux de travail,

points communs qui peuvent faciliter l'acquisition de connaissances. Cette proximité est renforcée par le partage d'une posture d'adhésion aux exigences managériales d'évolution vers la e-formation. Nous nous rapprochons ici d'une forme de communauté professionnelle où ce qu'il y a de commun réside non seulement dans la pratique du métier mais également dans la vision partagée d'un avenir. En effet, n'entre pas qui veut dans le collectif : il faut faire montre d'une volonté de s'engager dans la e-formation, de se centrer sur l'acquisition des compétences associées et, finalement, adhérer (ou ne pas s'opposer) au projet de rationalisation des pratiques de formation (tout à distance, réduction des effectifs, etc.).

Symétriquement, la constitution de ces micro-communautés de e-formateurs, à laquelle s'ajoute la multiplication d'apprentis e-formateurs isolés (en situation d'anomie) et ayant abandonné leur formation sans atteindre leurs objectifs, revient à fragmenter le groupe professionnel pré-existant des formateurs. On voit bien ici en quoi l'émergence de micro-communautés est un processus ambigu : à la fois signes que des liens sociaux riches s'établissent, elles peuvent également s'avérer les indices d'une destruction de collectifs antérieurs. Nous retrouvons ce que la sociologie du travail a déjà mis en évidence, à savoir que les transformations répétées en organisation sont source de dichotomie dans la socialisation des individus, seuls certains innovateurs, bien placés dans l'organisation pour apprendre, en tirant un profit personnel (Linhart, 1994 ; Sainsaulieu, 1999 ; Alter, 2000).

DEUX DYNAMIQUES AU SEIN DES FORMATIONS EN LIGNE

Ainsi, pour les trois formations étudiées, nous avons identifié deux dynamiques concernant les collectifs autour de l'apprentissage en ligne : d'une part, des processus conduisent certains étudiants et certains enseignants à passer successivement de la simple juxtaposition d'individus réunis (à distance) pour suivre et dispenser une formation, à une micro-communauté de professionnels ; d'autre part, des processus empêchent des apprenants de sortir de l'anomie ou produisent de l'anomie à partir de micro-communautés de professionnels. C'est ce que résument le **tableau 1**, qui présente une cartographie des collectifs par formation, et le **tableau 2**, qui recense les dynamiques à l'œuvre.

Tableau 1
Types de collectifs identifiés

	Formation universitaire	Formation continue	Formation en entreprise
Anomie/isolement		++	++
Réseau d'entraide	+	+	+
Mixte réseau/ micro-communauté	+		
Micro-communauté	++ (affinitaire et organisationnelle)		++ (affinitaire et professionnelle)

Lecture : la formation continue se caractérise par de nombreux cas d'anomie (++), quelques réseaux d'entraide (+) et pas de micro-communautés (cellules vides).

Tableau 2
Dynamiques des collectifs identifiées

	Formation universitaire	Formation continue	Formation en entreprise
De l'anomie vers le réseau d'entraide	+	+	+
Du réseau d'entraide vers l'anomie		+	+
De l'anomie ou du réseau d'entraide vers la micro-communauté	+		+

Lecture : dans le cas de la formation continue, l'analyse montre l'existence de processus permettant à certains apprenants de passer de l'anomie au réseau d'entraide (+), mais également de processus inverses conduisant du réseau d'entraide vers l'anomie (+).

La diversité des situations identifiées provient des effets cumulés de plusieurs facteurs déjà évoqués (choix et pratiques pédagogiques, durée des formations, distance cognitive entre apprenants, contraintes d'organisation du temps de travail, etc.) sur la possibilité de former (et/ou de s'insérer dans) des collectifs pérennes. En effet, le mouvement d'élaboration des collectifs n'a rien d'automatique : cette évolution ressemble à une carrière⁷ dont les étapes ne sont franchies qu'à certaines conditions. Quand elles ne le sont pas, notamment en termes de modalités de communication (ou d'accès à des interlocuteurs), mais aussi en fonction de choix pédagogiques (pas de regroupements, pas d'incitation au

travail en commun) ou par manque de ressources (relationnelles, cognitives), les individus peuvent rester ou (re)tomber dans l'anomie. Nous présentons au **tableau 2** une vision d'ensemble de la succession des étapes.

Dans le cas de la formation universitaire (longue, diplômante, avec quelques regroupements en mode présentiel), malgré la faible interaction avec une partie du corps enseignant, la plupart des étudiants (qui ne se connaissaient pas avant de s'inscrire) sont parvenus à passer de l'anomie au réseau d'entraide et du réseau d'entraide à la micro-communauté de professionnels en apprentissage. Ces processus n'ont pas été suivis de mouvements inverses (retour à l'anomie), comme c'est le cas pour la formation continue ou la formation en entreprise.

A contrario, dans le Centre de formation continue, où la formation étudiée est plus courte, les apprenants (qui ne se connaissaient pas avant de suivre les modules) n'ont que rarement atteint le stade du réseau d'entraide (de l'anomie au réseau d'en-

⁷ Nous empruntons cette notion à H. Becker (1985). L'auteur la mobilise pour désigner le passage progressif du faible engagement social à l'appartenance à un sous-groupe producteur de normes. La « carrière » comprend plusieurs étapes clés qui constituent autant de moments où tout peut être remis en cause : l'intégration dans un groupe encore plus structuré (et fermé) peut se poursuivre, ou au contraire, l'individu peut se désaffilier.

traide), certains retournant même à l'anomie après avoir participé à un réseau (du réseau d'entraide à l'anomie).

Enfin, la formation en entreprise a fait apparaître un double mouvement : une partie des apprenants (dont plusieurs se connaissaient avant de suivre les cours), adhérant au projet de l'enseignement médiatisé et à distance, constituent progressivement, soit des réseaux d'entraide, soit des micro-communautés de professionnels se distinguant de leurs collègues ; une autre partie, composée également de formateurs expérimentés et intégrés, ne trouvant pas les moyens de suivre et/ou n'adhérant pas au projet d'entreprise, perd progressivement les relations avec les pairs (de la micro-communauté vers l'anomie et du réseau d'entraide à l'anomie). Et s'ils abandonnent ce type de cursus, cela risque de les déqualifier, voire de les disqualifier en raison de leur absence de maîtrise du dispositif. Ces deux processus constituent à leur tour une fragmentation du groupe des tuteurs.

C'est finalement dans le cadre de la maîtrise de gestion (formation universitaire) que la e-formation s'avère la moins pénalisante puisque, malgré le haut niveau d'exigence de l'enseignement, la nécessité de concilier des doubles journées et la rareté des interactions avec les enseignants, la durée de la formation, la réputation élevée du diplôme et la proximité cognitive des apprenants se conjuguent pour favoriser des micro-communautés d'apprenants qui contribuent à réduire le taux d'abandon et à atteindre les objectifs pédagogiques. *A contrario*, dans une formation courte, d'exigence technique élevée, dispensée à des étudiants de cursus hétérogènes et ne débouchant pas sur un diplôme prestigieux (formation continue), la pratique de la e-formation semble avoir plus de chance de se traduire par un taux élevé d'anomie, souvent associé à des abandons. Entre ces deux extrêmes, l'introduction de la e-formation comme instrument de rationalisation de la formation en entreprise, malgré ses exigences en termes d'organisation et même sans regroupement, peut déboucher sur des micro-communautés de professionnels partageant les mêmes enjeux stratégiques.

* *
*

LA DYNAMIQUE DES COLLECTIFS : UN ENJEU SOCIAL ?

Ainsi, au sein de contextes organisationnels et pédagogiques variés (parfois très contraints), nous avons identifié, non seulement des processus conduisant certains étudiants et certains enseignants à demeurer isolés, mais également différents types de collectifs, au sein des mêmes « promotions ». Insistons sur le fait que la recherche, par les étudiants en ligne, de collectifs avec lesquels échanger, correspond à *une attitude rationnelle*. S'inscrire dans une micro-communauté constitue, pour ces salariés qui mènent souvent une double journée, un moyen de gagner du temps pour accéder aux informations pertinentes et, plus précisément, aux informations complémentaires qui vont permettre d'interpréter les données disponibles sur la plate-forme de e-formation, de lever les ambiguïtés. Car, ce qui circule *via* Internet ce sont d'abord des données numérisées qui ne deviennent des informations qu'à condition de faire sens par rapport à un arrière-plan de connaissances et d'intérêts préalables, nécessaire pour les interpréter (Jeaneret, 2000)⁸.

Ce qui apparaît comme spécifique de la formation en ligne semble résider dans l'exacerbation de l'obligation d'appartenir à un collectif (pour gagner du temps, lever l'ambiguïté du contenu des cours ou celle des règles d'évaluation, affirmer son adhésion à un projet d'entreprise, etc.), tout en rendant cette appartenance plus problématique (du fait de l'isolement, de la distance, de l'anonymat, de la maîtrise instrumentale des TIC). Néanmoins, certaines situations d'enseignement en mode présentiel relèvent de la même contradiction : ainsi, des amphithéâtres bondés (ou une trop grande distance cognitive avec l'enseignant) ne permettent guère de poser de questions ; la nécessité de travailler tout en suivant une formation, en compliquant l'articulation des temps, réduit la possibilité de rencontres informelles sur le campus ; la maîtrise des pratiques de recherche individuelle (supposant autonomie, capacité de problématiser) et celle des dispositifs d'évaluation peuvent présenter des difficultés analogues aux difficultés à

⁸ De façon complémentaire, B. Juanals (2003) identifie les nombreux obstacles (culturels, cognitifs, techniques, organisationnels) à un accès universel aux connaissances par le biais des TIC.

maîtriser les TIC. Le besoin d'échanger et de s'entraider apparaît décisif, alors que la possibilité même de se rencontrer et de se faire confiance est problématique. En somme, l'étude de la dynamique des collectifs est une perspective classique en matière de formation, mais son intérêt est ravivé par la modalité de la distance, la médiatisation technique et le caractère encore peu banalisé de la e-formation.

Ces constats font écho à des considérations plus générales, concernant l'injonction à l'autonomie (ou l'obligation d'être libre), qu'il s'agisse de la sphère de l'éducation (Laval, 2003), du monde de l'entreprise (Linhart, 1994 ; Coninck, 1999) ou de la société globale (Dubet, 1994 ; Le Goff, 1999). L'individu est sommé d'apprendre tout au long de sa vie, de prendre

des initiatives au sein d'un faisceau de consignes contradictoires et, tout en visant une reconnaissance précaire, d'inventer, à partir de son expérience, une identité. Dans cet effort permanent où les repères ne sont pas toujours donnés, l'élaboration de collectifs *ad hoc* constitue une ressource.

Finalement, le regain d'intérêt pour l'emploi des termes de réseau et de communauté, à l'heure de la « *société en réseaux* » (Castells, 1998), semble renouer avec la croyance des ingénieurs Saint-Simoniens selon laquelle les systèmes techniques peuvent réguler le social (Musso, 2001), et simultanément avec le projet sociologique originel d'identifier « *comment entretenir ou restaurer les liens sociaux dans les sociétés fondées sur la souveraineté des individus* » (Schnapper, 1998, p. 15). ■

Bibliographie

Afpa (2002), *Désistements et abandons, pourquoi ?*, Paris, Les cahiers techniques de l'Afpa, novembre.

Alava S. (dir.) (2000), *Autoformation et lien social*, Toulouse, Éditions universitaires du Sud.

Alter N. (2000), *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF.

Becker H. S. (1985), *Outsiders*, Paris, Métailié.

Boudon R. et Bourricaud F. (1990), *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF.

Bourgeois E. (1999), « Interactions sociales et performance cognitive » in P. Carré et P. Caspar (éds.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Paris, Dunod.

Busino G. (1993), *Critiques du savoir sociologique*, Paris, PUF.

Castells M. (1998), *L'ère de l'information : la société en réseaux*, 3 tomes, Paris, Fayard.

Coninck (F. de) (1999), « Rationalisation des rapports sociaux et autonomie des salariés dans les organisations industrielles », In Chatzis K., Mounier C., Veltz

P. et Zarifian P. *L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf ?*, Paris, L'Harmattan.

Collectif du Moulin (2002), *Intégrer les formations ouvertes*, Paris, L'Harmattan.

Cusson M. (1992), « Déviance » in Boudon R. (dir.), *Traité de sociologie*, Paris, PUF.

Dubar C. (1998), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

Dubet F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

Dumazedier J. (2002), *Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*, Lyon, « Chroniques sociales ».

Durkheim E. (1960), *Le suicide*, Paris, PUF. Première édition 1897.

Durkheim E. (1978), *De la division du travail social*, Paris, PUF. Première édition 1930.

Foucault B., Metzger J.-L., Pignorel É., Vaylet A. (2002), « Les réseaux d'entraide entre apprenants

dans la e-formation : nécessité et efficacité », *Éducation permanente*, n° 152, pp. 95-105.

Garcia S. (2003), « Croyance pédagogique et innovation technologique. Le marché de la formation à distance au service de la “démocratisation” de l’enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, septembre, pp. 42-60.

Iribarne A. (d’) (2002), « Quelles stratégies pour les formateurs dans une économie de la compétition et de la performance ? », *Éducation permanente*, n° 151.

Jeanneret Y. (2000), *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l’information ?*, Paris, Presses universitaires du septentrion.

Juanals B. (2003), *La culture de l’information. Du livre au numérique*, Paris, Hermes-Lavoisier.

Lagrange J.-B. et Grugeon B. (2003), « Vers une prise en compte de la complexité de l’usage des TIC dans l’enseignement », *Revue française de pédagogie*, n° 143, avril-juin, pp. 101-111.

Laval C. (2003), *L’école n’est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l’assaut de l’enseignement public*, Paris, La Découverte.

Lazega E. (1999), *Réseaux sociaux et structures relationnelles*, Paris, PUF.

Leclercq E. (1999), « La communication et la relation pédagogiques », in P. Carré et P. Caspar (éds.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Paris, Dunod.

Le Golf J.-P. (1999), *La Barbarie douce*, Paris, La Découverte.

Lemieux V. (1999), *Les réseaux d’acteurs sociaux*, Paris, PUF.

Linhart D. (1994), *La modernisation des entreprises*, Paris, La Découverte.

Metzger J.-L. (2002), « Apports et limites des théories de l’apprentissage organisationnel : le cas de la réforme permanente », *Formation Emploi*, n° 77, janvier-mars, pp. 5-19.

Mingasson M. (2002), *Le guide du e-learning : l’organisation apprenante*, Paris, Éditions d’organisation.

Moisan A. (2000), « Sociogénèse réciproque par l’échange », in S. Alava (éd.), *Autoformation et lien social*, Toulouse, Éditions universitaires du Sud.

Mounier P. (2002), *Les maîtres du réseau. Enjeux politiques d’Internet*, Paris, La Découverte.

Musso P. (2001), « Genèse et critique de la notion de réseau », in Parrochia D. (dir.), *Penser les réseaux*, Paris, Champ Vallon.

Perriault J. (2002), *L’accès au savoir en ligne*, Paris, Odile Jacob.

Sainsaulieu R. (1999), « Les “effets formation” en entreprise », in P. Carré et P. Caspar (éds.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Paris, Dunod.

Schnapper D. (1998), *La relation à l’autre. Au cœur de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard.

Weber M. (1995), *Économie et Société*, Paris, Plon (1^{ère} édition 1921).

Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, New York, Cambridge University Press.

Zarifian P. (1996), *Travail et communication*, Paris, PUF.

Résumé

De l'importance des collectifs dans la formation en ligne

Par Jean-Luc Metzger

La formation en ligne (ou e-formation) a suscité de grandes attentes largement déçues. Nous proposons de rendre compte d'une partie de ce phénomène, en nous centrant sur les dimensions relationnelle et communicationnelle de la pratique des étudiants en ligne. Plus précisément, en discutant les conceptions de différents types de lien social (anomie, réseau, communauté) et en nous appuyant sur une série d'études empiriques, nous montrons qu'il est possible d'identifier une dynamique des échanges et de l'entraide dans la e-formation, pouvant conduire aussi bien à la constitution de micro-communautés d'apprenants qu'au délitement de collectifs pré-existants.

Mots Clés

Enseignement à distance, FPC en entreprise, organisation du travail, organisation qualifiante, réseau social, travail collaboratif.

Classification Journal of Economic Literature : I 21

Informations | sociales

Créée en 1946, la revue *Informations sociales* est éditée par la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF). Outil de réflexion et d'information pour les praticiens du social, *Informations sociales* est également un lieu de synthèse et de débat pour les chercheurs et les décideurs.

La revue est construite sur des **dossiers thématiques** qui associent les spécialistes et les acteurs d'une question sociale. Cette revue, **avec huit numéros dans l'année**, accompagne acteurs, chercheurs et décideurs dans leurs analyses, leurs expertises et leurs actions.

Pour découvrir la revue, nous vous proposons de choisir un exemplaire à titre **gracieux** parmi nos dernières livraisons :



- ▶ *Décentralisation : enjeux et débats - n° 121*
- ▶ *Unions et désunions du couple - n° 122*
- ▶ *Logement, habitat, cadre de vie - n° 123*
- ▶ *Pays de l'Est : politiques sociales et familiales - n° 124*
- ▶ *Mixité sociale - n° 125*

Pour recevoir votre exemplaire, vous pouvez soit faire votre demande directement par mail à l'attention de ysabelle.michelet@cnafr.fr, soit par un courrier adressé à la CNAF.

Retrouvez la présentation des numéros sur www.cnafr.fr, rubrique Publications

Abonnement - commande

01.45.65.57.06
numéro simple : 5 €
numéro double : 8 €
8 numéros (1 an) : 33 €
16 numéros (2 ans) : 58 €

CNAF

Informations sociales - Y. Michelet
32 avenue de la Sibelle
75685 Paris cedex 14
Tél. 01.45.65.52.62